



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**LUCAS FERNANDES DA SILVA**

**OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE  
DAS COLEÇÕES MAIS UTILIZADAS NA PARAÍBA-PB, PNLD 2020**

João Pessoa

2023

**LUCAS FERNANDES DA SILVA**

**OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE  
DAS COLEÇÕES MAIS UTILIZADAS NA PARAÍBA-PB, PNLD 2020**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Diego Adaylano Monteiro  
Rodrigues

João Pessoa

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586p Silva, Lucas Fernandes da.

Os povos indígenas nos livros didáticos de ciências : uma análise das coleções mais utilizadas na Paraíba-PB, PNLD 2020 / Lucas Fernandes da Silva. - João Pessoa, 2023.

61 p. : il.

Orientação: Diego Adaylano Monteiro Rodrigues.

TCC (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)  
- UFPB/CCEN.

1. Livros didáticos - PNLD 2020. 2. Povos indígenas.  
3. Educação ambiental. 4. Biologia. I. Rodrigues,  
Diego Adaylano Monteiro. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 57(043.2)

**LUCAS FERNANDES DA SILVA**

**OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE  
DAS COLEÇÕES MAIS UTILIZADAS NA PARAÍBA-PB, PNLD 2020**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal da Paraíba.

Data: 13 de Junho de 2023

Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA:**

*Diego Adaylano Monteiro Rodrigues*

---

Prof. Dr. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues (UFPB)

*Marsilvio Gonçalves Pereira*

---

Prof. Dr. Marsilvio Gonçalves Pereira (UFPB)



Documento assinado digitalmente  
ALUSKA DA SILVA MATIAS  
Data: 26/06/2023 23:16:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Aluska da Silva Matias (UFRB)

*Dedico este projeto à minha amada avó Inês  
Fernandes (in memoriam), minha maior  
incentivadora desde o início.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer a importância que outros têm em nossa vida e perceber que a todo momento caminhamos graças à ajuda daqueles que participam direta e indiretamente da nossa rotina.

Primeiro agradeço à minha avó, Dona Inês, pela criação e todo amor que me deu e, apesar de não estar mais entre nós, permanece presente em minha memória e DNA, dando-me força e me lembrando de que preciso melhorar a cada dia.

Sou grato pela minha família, tio João, tia Cida, minha mãe Marinalva, tio Paulo, tia Fátima e minhas irmãs, Marcela e Mariana que sempre estiveram presente me auxiliando da melhor maneira possível. Sou grato pelo esforço que investiram em minha educação e por terem acreditado que esse caminho renderia os melhores frutos.

Agradeço, imensamente, à minha namorada Ivana Rinelly que esteve e está sempre ao meu lado. Sou grato pelo seu apoio e por acreditar em mim mais do que eu mesmo. Se não fosse por você não teria chegado até aqui.

Sou grato ao meu orientador, Professor Dr. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues por ter sido tão acolhedor e atencioso durante essa produção tão importante. Agradeço por ter me ensinado a ter uma nova perspectiva do que é ser um professor. É uma honra ter você na minha caminhada.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha passagem pela UFPB. Em especial aos professores Ricardo Rosa, por ter me dado a oportunidade de participar de sua equipe de pesquisa e a professora Antonia Arisdélia por ter me incentivado a participar da iniciação a docência no Programa Residência Pedagógica.

Registro ainda, meus agradecimentos ao Professor Dr. Marsilvio Gonçalves Pereira e à Professora Dra. Aluska da Silva Matias por aceitarem ler atentamente meu trabalho de pesquisa e pelas contribuições na minha avaliação.

Deixo meu agradecimento a todos os amigos de infância que me ajudam com a simples presença e conversas cada dia mais engraçadas. Também deixo meus sinceros agradecimentos aos colegas que conheci ao longo do curso, principalmente aqueles que ainda mantenho contato e que foram importantes para construção do meu conhecimento. Desejo que todos alcancem seus objetivos e espalhem o conhecimento para outras pessoas.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a presença de conteúdos relacionados à temática indígena em coleções de livros didáticos de Ciências do PNLD 2020 mais utilizadas no Estado da Paraíba. O trabalho se fundamenta em uma perspectiva crítica da abordagem didática sobre os povos indígenas e Educação Ambiental (EA). Trata-se de uma pesquisa orientada pelo paradigma qualitativo e apoiada na análise de documentos, tais como documentos oficiais referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020), a exemplo de tabelas e planilhas de dados e coleções de livros didáticos de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O acesso às informações que estão contidas nesse trabalho foram disponibilizadas por órgãos oficiais como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Para acessar tais informações foram feitas solicitações via e-mails e telefonemas, fundamentadas na Lei de Acesso à informação (Lei nº 12.527/2011). A pesquisa centrou-se na análise de imagens, textos e conteúdos complementares sobre estes povos e sua relação com a temática ambiental em apenas três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020). O material analisado foi composto pelas coleções de livros didáticos Araribá Mais Ciências, Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano e Teláris Ciências. Com base na leitura dessas coleções e na análise dos documentos definimos duas categorias empíricas, a saber: Categoria 1- Estereótipos sobre os grupos indígenas; Categoria 2 - Imagens críticas e contemporâneas sobre os povos indígenas. Nas três coleções analisadas, o principal estereótipo identificado foi explicitar os povos indígenas como grupos homogêneos, o que implica em visões distorcidas para o Ensino de Ciências e em silenciamento dos conflitos ambientais. Entre as três coleções estudadas, a coleção que foi menos escolhida pelas escolas é a com mais indicadores de visões críticas sobre os indígenas, enquanto a coleção mais escolhida é a que possui mais estereótipos. Isso implica em analisar com mais cuidado a escolha desses Livros Didáticos para as escolas, bem como resulta em novos questionamentos a respeito das demais coleções, não analisadas nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Livros didáticos; Temática Indígena; Ensino de Ciências.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the presence of content related to indigenous themes in the three science textbook collections of the PNLD 2020, most used in Paraíba. This work is based on a critical perspective on indigenous peoples and Environmental Education (EE), a research oriented by the qualitative paradigm and supported by document analysis. Among these documents, the official documents related to 2020 National Textbook Program (PNLD 2020), such as data tables and spreadsheets and three collections of Science textbooks for the final years of elementary school. The access to the information contained in this work was made available by official bodies such as the FNDE and the education department of the State of Paraíba. To access such information, requests were made via emails and phone calls, based on the Access to Information Law (Law No. 12.527/2011). The research focused on the analysis of images, texts and complementary content about these people and their relationship with the environmental theme in three collections approved in the 2020 National Textbook Program (PNLD 2020). The material analyzed was composed of the Araribá Mais Ciências, Ciências Naturais Aprendendo com o cotidiano, and Teláris Ciências textbook collections. Based on the reading of these authors and the analysis of the documents, we defined two empirical categories, namely: Category 1- Stereotypes about indigenous groups; Category 2- Critical and contemporary images about indigenous peoples. In the three collections analyzed, the main stereotype identified was to make indigenous peoples explicit as homogeneous groups, which implies distorted views for Science Teaching and the silencing of environmental conflicts. Among the three collections studied, the collection that was least chosen by schools is the one with more indicators of critical views about indigenous people, while the most chosen collection has more stereotypes. This implies a more careful analysis of the choice of these textbooks in schools, as well as new questions about the other collections, not analyzed in this research.

**Keywords:** Textbooks; Indigenous Themes; Science Teaching.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia; Indicador 1. Grupos indígenas como homens selvagens e exóticos.	42
Figura 2 - Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia.	43
Figura 3 - Indicador 5. Indivíduos do passado, sem tecnologias	43
Figura 4 - Indicador 1. Grupos indígenas como homens selvagens e exóticos; Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia; Indicador 3. Apenas como protetores da natureza e Indicador 4. Povo dócil e passivo	44
Figura 5 - Indicador 6. Povos indígenas como grupos contemporâneos, inseridos na sociedade	46
Figura 6 - Indicador 8. Valorização da arte e diversidade cultural.	47
Figura 7 - Indicador 7. Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente. Indicador 8. Valorização da arte e diversidade cultural.	48
Figura 8 - Indicador 7. Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente.	49
Figura 9 - Indicador 9. Atuação na conservação sócio-ambiental e nas lutas relacionadas às questões ambientais.	50

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Coleções mais adquiridas no Brasil - PNLD 2020.	35
Gráfico 2 - Coleções mais adquiridas na região Nordeste.	35
Gráfico 3 - Coleções mais adquiridas no Estado da Paraíba.	36
Gráfico 4 - Distribuição da temática indígena em diferentes formatos ao longo de cada coleção.	37

### QUADROS

Quadro 1 - Ocorrências sobre a temática indígena nos livros didáticos de ciências quanto ao modo de apresentação.	37
Quadro 2 - Dimensões sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de Ciências.	38

Quadro 3 - Categoria 1- estereótipos sobre os grupos indígenas	39
Quadro 4 - Categoria 2 - imagens críticas sobre os povos indígenas	44

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EA - Educação Ambiental

EMASE - Educação, Meio Ambiente e Saúde nas Escolas

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
2.1 Objetivo geral:.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
3.1 Educação Básica e a temática indígena.....	17
3.2 Educação para a diversidade e os povos Indígenas.....	20
3.3 Os livros didáticos e seu histórico.....	24
3.4 A temática ambiental em uma perspectiva crítica.....	28
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
4.1 Classificação da pesquisa.....	32
4.2 Pesquisa documental.....	32
4.3 Análise de conteúdo temática.....	33
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>35</b>
5.1 As coleções mais usadas no Brasil, no Nordeste e na Paraíba.....	35
5.2 A temática indígena e ambiental nos livros didáticos de Ciências mais usados na Paraíba.....	38
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar e compreender, a partir da lei 11.645/2008, como a temática indígena é representada nos livros didáticos de Ciências dos anos finais e quais as possíveis contribuições dessa temática para estudos da Educação Ambiental (EA). Os povos originários tiveram e ainda têm papel ativo na sociedade, além disso, possuem modos de vida extremamente complexos e elaborados que podem nos ajudar a entender o nosso papel no mundo que habitamos, principalmente em relação ao manejo dos recursos naturais (CAVALLO, 2018). Pensando nesse aspecto, durante a produção da atividade buscamos aproximar os conteúdos relacionados à cultura e arte indígena a questões da educação ambiental, como: a utilização de materiais naturais para ornamentação corporal, utilização de frutos e sementes para confecção de tintas, além de discutir a relação destes povos com a natureza. Porém, durante esse percurso foi constatada uma escassez de conteúdos relacionados à temática indígena nos livros didáticos, o que nos fez considerar analisar como ela está sendo apresentada nas escolas a partir dos materiais didáticos.

Os Livros Didáticos (LD) são instrumentos de grande importância para o processo de ensino aprendizagem e, muitas vezes, são o único material didático referencial disponível para alunos e professores na sala de aula. Porém, é preciso lembrar que os livros didáticos são construções curriculares organizadas por diversos profissionais e sofrem influências de agentes governamentais e órgãos oficiais, políticas curriculares e instituições de ensino superior, seus autores e editoras (BITTENCOURT, 2002).

Dessa forma, quando falamos em livros didáticos é importante lembrar que não os podemos isolar desses fatores, pois seguem demonstrando que, à medida que esses parâmetros mudam, os livros também mudam. A respeito dos indígenas representados nos livros didáticos esse processo não é diferente. Portanto, esses materiais não são neutros, mas são veículos de um sistema de valores, ideologia e cultura (BITTENCOURT, 2002).

Sobre esse aspecto, o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, apresentou uma análise crítica acerca das representações dos povos Indígenas nos livros didáticos utilizados entre 1985-199, evidenciando que havia uma difusão de textos e imagens preconceituosas a respeito desses povos nesses materiais (GRUPIONI, 1995). Conforme, Funari e Piñon (2016, p. 97-98):

Nos livros didáticos, os indígenas eram quase sempre enfocados no passado. Apareciam, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus. A colonização do continente americano pelos indígenas praticamente não era mencionada e os índios eram descritos por meio da negação de traços culturais considerados significativos, como a falta de

escritos, de governo e de tecnologia. Isso levou à desvalorização das culturas indígenas. Além do mais, os índios do presente e do futuro tendiam a ficar ocultos, como se fossem desaparecer por um processo natural de desenvolvimento. Por fim, predominava a noção de um índio genérico, ignorando a diversidade cultural que sempre existiu entre essas sociedades.

Neste trabalho, as relações entre a temática indígena e a educação ambiental serão analisadas através dos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano. A escolha das coleções teve como critério sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edital 2020. Dessa forma, nesta análise não podemos esquecer de citar o fator mercadológico por trás da produção dos livros didáticos. Além da aprovação no programa supracitado, para a escolha do objeto de pesquisa consideramos também o seu papel de intermediário no ensino-aprendizagem e dimensão de "produto cultural" apontada pelos estudos da historiadora Circe Bittencourt (2002).

Nos últimos anos é notável o aumento das preocupações em trabalhar com a temática indígena no ensino básico, o que é essencial para ressignificar e sensibilizar a sociedade sobre a diversidade cultural (VASCONCELOS, 2017). Desde a redemocratização do Brasil nos anos 80, os indígenas vêm ganhando cada vez mais protagonismo, fator essencial para que as demandas desses grupos sejam atendidas (BANIWA, 2006). Com a intensificação dos movimentos sociais e a participação dos indígenas na política têm se visto uma maior abertura para abordagem da temática, principalmente a partir de 2008, quando foi estabelecido a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Isto porque em 10 de março de 2008, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira (SOARES, 2020). Esta lei prevê conteúdos referentes a essas temáticas e que devem ser ministrados em todo currículo escolar, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, em especial nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade das temáticas afro-brasileira e Indígenas representadas pela força da lei demonstra que esse é um espaço de estudo que necessita ser trabalhado, visto que, historicamente, os negros e os indígenas do Brasil foram omitidos ou desconsiderados da história nacional. Dessa forma, os conteúdos referentes a essas temáticas devem fazer parte do currículo escolar como forma de favorecer a desconstrução da imagem folclorizada dos povos indígenas, reconhecer a sua contemporaneidade e a diversidade cultural e étnica (SILVA, 2014).

O livro didático, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, pode exercer influências positivas ou negativas na vida dos alunos, por isso deve conter informações

corretas e adequadas ao cotidiano dos estudantes. Além disso, é necessário que a abordagem das referidas temáticas sejam identificadas, analisadas e discutidas na sala de aula. Evitando assim, que o aluno se aproprie e transmita erros para fora do ambiente escolar (NASCIMENTO, 2002).

Levando em consideração as diferentes possibilidades de abordagem desta temática nas disciplinas escolares e partindo do pressuposto de que a escola e os livros didáticos são uns dos primeiros meios que permitem o contato com a temática indígena e que eles têm um papel importante na disseminação de conhecimentos que podem contribuir positiva ou negativamente para a temática, analisaremos os materiais didáticos a partir dos recursos textuais e imagéticos para compreender como os povos indígenas são veiculados nos livros didáticos que são, majoritariamente, escritos, produzidos e lidos por pessoas não-indígenas.

Apesar da lei trazer uma atenção especial às disciplinas da área de Educação Artística, História e Literatura, é evidente que tal temática transpassa os conteúdos de todas as disciplinas escolares, levando em consideração a diversidade étnica, as contribuições históricas das culturas indígenas em diversos aspectos da sociedade brasileira e o contexto político atual (SOARES, 2020). Dentre as diversas contribuições que a temática indígena pode proporcionar, neste trabalho destacamos as possibilidades e contribuições dos conhecimentos tradicionais indígena no campo da Educação Ambiental (EA).

Um relatório recente da ONU aponta para as contribuições dos povos indígenas principalmente para a questão ambiental. Com base em mais de 300 estudos publicados nas últimas décadas, o documento demonstra que as taxas de desmatamento são significativamente mais baixas em territórios indígenas e comunidades tradicionais que tiveram os direitos territoriais coletivos reconhecidos pelos governos de seus países (FAO; FILAC, 2021). Isso indica, de acordo com a pesquisa, que assegurar a posse desses territórios é uma maneira eficiente de reduzir as emissões de carbono, dessa forma os conhecimentos tradicionais desenvolvidos por esses povos ao longo dos séculos podem contribuir para a conservação ambiental. Segundo Fleuri (2017), o diálogo e a problematização dos conhecimentos tradicionais indígenas podem conferir, além de novas perspectivas educacionais, processos de aprendizagem transculturais e contribuir para discussões a respeito da relação dos seres humanos e a natureza. Nesta análise nos apoiaremos na perspectiva da Educação Ambiental crítica proposta por Marcos Reigota. Para ele, a educação ambiental não deve estar relacionada apenas à ideia de preservação dos recursos do meio ambiente, mas deve ser um ato político. Portanto, a solução não está apenas em preservar as espécies e os recursos naturais, mas sim em refletir sobre as relações políticas, sociais, econômicas e

culturais entre a humanidade e a natureza. No momento atual, na iminência de uma crise climática, é de grande importância que a população como um todo busque novas alternativas para o desenvolvimento econômico sem consequências nocivas ao meio ambiente e as condições para a manutenção da vida. Nessa perspectiva, os povos indígenas têm muito a ensinar à sociedade, visto que as culturas desses povos estão intimamente ligadas ao manejo consciente dos recursos presentes no meio ambiente (FLEURI, 2017).

Pensando nesse aspecto, a investigação terá como ponto norteador algumas perguntas: Quais as coleções de livro didático mais usadas no Brasil, no Nordeste e na Paraíba? Como as atividades dos LD mais usados na Paraíba sugerem trabalhar a temática indígena? Como e onde aparece essa temática nesses livros? Quais as possíveis contribuições das temáticas indígenas apresentadas nestes materiais para a Educação Ambiental?

Partindo desses questionamentos buscamos compreender como se dá a relação entre a presença da temática indígena e suas contribuições para a Educação Ambiental. Para isso, temos como objetivo principal analisar a presença de conteúdos relacionados à temática indígena nas três coleções de livros didáticos de Ciências para as séries finais do ensino fundamental mais utilizadas na Paraíba, no PNLD 2020. Entre os objetivos específicos estão:

- Analisar a documentação referente às coleções do PNLD 2020 mais usadas na Paraíba, conforme o Ministério da Educação (MEC);
- Verificar a presença de conteúdos, conceitos e discussões acerca dos povos Indígenas nos livros didáticos de Ciências;
- Identificar a aproximação entre o conhecimento tradicional indígena e a Educação ambiental.

O presente trabalho foi realizado a partir de um levantamento documental sobre a temática indígena. O estudo se apoiou em documentos normativos, coleções de livros didáticos de Ciências e pesquisas que tem como objetivo fornecer informações sobre os povos indígenas e refletir sobre a lei nº11.645/08. Por questões de delimitação, para esta análise foram escolhidas as três coleções de livros didáticos mais utilizados no Estado da Paraíba. Dessa forma, a pesquisa centra sua análise nas coleções de livros didáticos de Ciências anos finais, todas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2020.

Sabendo que os povos indígenas são indivíduos contemporâneos e estão cada vez mais se fazendo presentes em todos os âmbitos da nossa sociedade, inclusive nas escolas, deve-se ter um olhar mais atento sobre a forma como estes povos são representados nos livros (VASCONCELOS, 2017). Ao analisar os conteúdos presentes nos materiais didáticos, ainda nos deparamos com muitos equívocos acerca da história e cultura dos povos originários,



principalmente em relação à sua identidade temporal sendo, quase sempre, representados no passado, como se estivessem congelados no tempo.

Por isso, é fundamental que a obrigatoriedade do ensino da temática seja o motor de mudanças, tanto na qualidade das informações quanto na forma de apresentação desses conteúdos contemplados pela história e cultura indígena. Por fim, nesta pesquisa também propomos a problematização dos conteúdos relacionados a esta temática, a forma como ela é apresentada nos materiais didáticos e reproduzida dentro das escolas e contribuir na construção de novos saberes que possibilitem a discussão a respeito da diversidade cultural e étnica. Diante desse cenário, nesta pesquisa optou-se pela delimitação do Ensino Fundamental Anos Finais graças às oportunidades de interação que tive ao longo da graduação, como estagiário e outras atividades acadêmicas. Além disso, é a fase da educação básica em que há o maior contato com conteúdos relacionados à história indígena (SILVA; FERREIRA, 2022). A experiência que me relacionou com a temática indígena ocorreu através da arte. A ideia de trabalhar a temática nesta pesquisa, surgiu a partir de uma experiência durante a disciplina de Educação, Meio Ambiente e Saúde nas Escolas (EMASE), ministrada pelo professor Diego Rodrigues, na qual foi elaborada uma oficina sobre Arte Indígena para o Ensino Fundamental Anos Finais.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral:**

- Analisar a presença de conteúdos relacionados à temática indígena nas três coleções de livros didáticos de Ciências mais utilizadas na Paraíba, no PNLD 2020.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- Analisar a documentação referente às coleções do PNLD 2020 mais usadas na Paraíba conforme o Ministério da Educação (MEC);
- Verificar a presença de conteúdos, conceitos e discussões acerca dos povos Indígenas nos livros didáticos de Ciências;
- Identificar a aproximação entre o conhecimento tradicional indígena e a Educação ambiental.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 Educação Básica e a temática indígena**

Um futuro digno espera os povos Indígenas de todo o mundo. Foram muitas vidas violadas, culturas, tradições, religiões, espiritualidade e línguas. A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! (POTIGUARA, 2004, p.79)

Nas últimas décadas a população Indígena se fortaleceu graças ao seu protagonismo frente às mobilizações, ocupando novos espaços e reivindicando o reconhecimento dos seus direitos a territórios, assistência à saúde e educação em todo o Brasil. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram legalmente materializadas algumas das reivindicações feitas pelos movimentos sociais indígenas.

Na Constituição Brasileira de 1988, os direitos constitucionais dos indígenas estão expressos num capítulo específico intitulado "Dos Índios", no qual traz uma nova concepção em relação às políticas indigenistas, não mais baseada pela perspectiva eurocêntrica, mas norteadas pela noção de igualdade, respeito à diversidade e reconhecimento da pluralidade das culturas, como lê-se no artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

A nova legislação também pôs fim à noção de incapacidade civil destes grupos e da ideia integracionista anteriormente vigente. Segundo Munduruku (2012), o modelo integracionista baseava-se na ideia de que existem estágios de evolução cultural, nessa concepção os povos indígenas, suas culturas, modos de vida, crenças e educação eram considerados inferiores aos colonizadores, dessa forma tais grupos estavam sujeitos ao desaparecimento.

As conquistas políticas, sociais e educacionais específicas aos grupos indígenas foram de grande importância e, por meio destas, tanto os povos indígenas quanto organizações não indígenas, ocuparam lugar de destaque nas discussões acerca da pluralidade cultural, abrindo caminhos para novas demandas necessárias para a sociedade como a introdução da temática sobre a história e cultura indígena nas escolas não indígenas. O conjunto dos movimentos e organizações sociais que lutavam pelo reconhecimento dos direitos e valorização da diversidade étnica do país já apontava para a importância de iniciativas conjuntas entre o Estado e a sociedade civil que promovessem a abordagem de questões relacionadas à diversidade nas escolas (SOARES, 2020)

Essas iniciativas já eram discutidas bem antes da promulgação da nova Constituição e tinham como objetivo o reconhecimento de direitos, combate ao preconceito e valorização da diversidade no âmbito educacional. No que diz respeito à educação, o Art. 210 garante formação educacional básica comum e respeito a valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, como também assegura às comunidades indígenas o direito de utilizar as línguas maternas e processos de aprendizagem próprios (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e cultura, em 1978, aprovou a Declaração sobre Raça e os Preconceitos raciais que indicava como responsabilidade do Estado em parceria com a sociedade civil promover discussões acerca de questões relacionadas a temáticas étnico-raciais nas escolas, como forma de educar as novas gerações sobre a diversidade humana, combate a todos os tipos de discriminação e o respeito aos direitos de todos os grupos sociais, dessa forma foi determinado que:

[...] O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana e estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; [...] (UNESCO, 1978, art. 5)

Outra importante iniciativa nesse sentido foi a convenção nº 169, apresentada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989 e aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 2002. A convenção teve como objetivo superar práticas discriminatórias contra os povos indígenas e assegurar sua participação nas tomadas de decisão, dando o direito de assumir o controle de suas próprias instituições, formas de vida, desenvolvimento econômico, fortalecimento das suas identidades, línguas e religiões nos Estados onde moram (BRASIL, 2002)

O conjunto desses documentos, junto à promulgação da nova Constituição Federal, fortaleceram a atuação das organizações indígenas e, posteriormente, influenciaram na elaboração de diversas políticas educacionais que promovem a introdução da diversidade cultural no ambiente escolar (VASCONCELOS, 2017). Quase dez anos depois da promulgação da Carta Constitucional, a legislação brasileira reforçou esses direitos com a promulgação da lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual se reconheceu a necessidade de introduzir conteúdos diversificados no currículo, atendendo às diferenças regionais e à diversidade étnico-racial que caracterizam a população brasileira, determinando, portanto, que:

Art 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei garante aos povos originários uma educação bilíngue e intercultural, com programas de formação especializados e materiais didáticos específicos para as comunidades (BRASIL, 1996). Entretanto, os documentos citados anteriormente não garantiram, efetivamente, ações que promovessem o combate ao racismo no âmbito educacional. Segundo o professor Gersem Baniwa, grande parcela da sociedade brasileira, influenciada pela concepção evolucionista da história e das culturas, ainda enxerga os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, para as quais a única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global vigente (BANIWA, 2006).

Deste modo, foram necessárias novas mudanças na LDB, sendo alterada primeiro pela lei 10.639/2003 e em seguida pela lei nº 11.645/2008. Após a promulgação da Lei 10.639/2003, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009, com o intuito de orientar as ações pedagógicas para valorização das expressões socioculturais afro-brasileiras. Já a Lei 11.645/2008 complementou o Artigo 26-A da LDB, que havia sido alterado pela Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas da educação básica de todo o país, sejam elas públicas ou privadas. A lei traz a seguinte prescrição:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)(BRASIL, 2008)

Esta lei se insere entre as chamadas políticas afirmativas, são iniciativas de combate à discriminação e voltadas para o ensino mais democrático. Tal dispositivo reconhece a importância da valorização e do respeito às culturas indígenas, que durante muito tempo foram marginalizadas e desvalorizadas pela sociedade brasileira. É um grande desafio abordar

a temática indígena no ensino, principalmente devido à presença de estereótipos e representações folclóricas que desviam a compreensão crítica sobre os povos indígenas (SILVA, 2014). Nesse contexto, a escola tem uma importante responsabilidade na divulgação de ideias, imagens e informações precisas sobre os indígenas no Brasil, combatendo concepções equivocadas.

É importante destacar que a aprovação da Lei 11.645/2008 chama a atenção para o ensino da temática afro-brasileira e indígena nas escolas não-indígenas localizadas em áreas urbanas ou rurais onde há presença de quilombolas ou povos indígenas. Essas escolas têm o dever de reelaborar os conhecimentos socioeducacionais a respeito desses povos e podem ser espaços de diálogo intercultural, em que diferentes saberes são valorizados e não há inferiorização de uns em detrimento de outros (VASCONCELOS, 2017). É fundamental reconhecer que a diferença não deve ser usada como justificativa para desigualdades entre saberes. Além disso, essa norma busca corrigir a falta de representatividade desses povos no currículo escolar não-indígena, o que contribuiu para a reprodução de estereótipos e preconceitos em relação aos indígenas. Dessa forma, além de reforçar o direito dos povos indígenas à sua cultura e à sua história, a lei visa contribuir na construção de atitudes e valores para a cidadania, valorizando a convivência e respeito à pluralidade étnica que compõem a sociedade brasileira.

### **3.2 Educação para a diversidade e os povos Indígenas**

Nas últimas décadas, desde a promulgação da atual Constituição Federal do Brasil, as discussões sobre educação multicultural têm se expandido além da Educação Escolar Indígena. Isso envolve preocupações em difundir informações e conhecimentos sobre os diversos grupos étnico-raciais para a sociedade em geral, conforme expresso no Art. 215, que garante a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais, além de acesso às diversas fontes da "cultura nacional" e apoio, incentivo, valorização e difusão das manifestações culturais (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a escola é vista como um espaço fundamental para a valorização e difusão de todas as expressões socioculturais existentes no Brasil. A escola ocupa um lugar muito importante no processo de formação das crianças, tornando-se o referencial básico e moldando suas experiências de mundo. Além disso, trata-se de um ambiente integrado pela pluralidade, no qual questões ligadas à diversidade cultural e étnica estão cada vez mais presentes. A respeito da diversidade cultural, Candau (2008) afirma que não há cultura monolítica. Todas culturas comportam diferentes interpretações sobre a dignidade humana, algumas mais abrangentes que outras, mais receptivas a outras culturas e

isso facilita o diálogo. Faz-se necessário entender que os grupos não são homogêneos e padronizados. Dessa forma, é necessário estar atento e considerar como a questão da diversidade se apresenta no cotidiano e como lidar com a questão da diferença, tão presente neste ambiente (VASCONCELOS, 2017). Trabalhar o encontro das diversas culturas é um dos maiores desafios da educação escolar, principalmente levando em consideração a dimensão continental do país e suas especificidades regionais. Nesse sentido, a perspectiva intercultural vem à tona. O caráter multicultural está cada vez mais aparente nas discussões da sociedade contemporânea, sendo assim, o ambiente escolar não pode desconsiderar as problemáticas em volta desta temática. Nessa perspectiva, o professor Reinaldo Matias Fleuri (1999) salienta que, para o reconhecimento da diversidade cultural, existem três perspectivas distintas. Sendo uma das vertentes o multiculturalismo, que considera a existência da diversidade cultural e a coexistência de grupos culturais distintos, mas que não obrigatoriamente interagem entre si. Outra perspectiva é a transcultural, que destaca a existência de traços culturais comuns na sociedade. E por fim, a perspectiva intercultural, na qual trabalha aspectos da diversidade a partir da interação entre sujeitos de diferentes culturas. De acordo com Catherine Walsh (2001, p. 10-11), apud Candau (2008, p. 52) a interculturalidade pode ser entendida como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença [...].

Sendo assim, a educação intercultural busca, intencionalmente, promover a interação entre indivíduos com origens culturais distintas, buscando ampliar as percepções através das diversas visões de mundo que se apresentam. A educadora brasileira Vera Maria Candau tem contribuído significativamente para a educação intercultural, sendo uma das principais referências na área de educação multicultural no Brasil e tem se dedicado a compreender os desafios e as potencialidades desse tipo de educação. Ela enfatiza a necessidade de desenvolver uma pedagogia que reconheça e respeite a diversidade cultural presente nas escolas e nas comunidades, e que seja capaz de promover o diálogo e o entendimento entre as diferentes culturas. A educação intercultural propõe uma "educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum" (CANDAU, 2008, p. 23). Em outras palavras, a educação intercultural deve ser uma educação crítica, capaz de questionar as formas hegemônicas de conhecimento e poder que

muitas vezes excluem e marginalizam as culturas minoritárias. Nesse sentido, ela enfatiza a importância da educação intercultural como uma forma de promover a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária. Para alcançar tal objetivo é preciso algumas mudanças no sistema educacional. Por fim, Candau (2011), destaca que é necessário assumir uma postura de valorização das diferenças e combate às discriminações no ambiente escolar, o que exige esforço coletivo e uma formação adequada dos professores para a educação intercultural, tanto em termos de conhecimentos teóricos como em termos de habilidades práticas, afetivas e comportamentais. Ela também enfatiza a importância de uma formação continuada que seja capaz de preparar os professores para lidar com a questão da diversidade cultural e para promover a inclusão e o respeito às diferenças culturais. (CANDAU, 2011).

Nesse contexto, a disciplina de Ciências tem um papel de grande importância, visto que está comprometida com o letramento científico, ou seja, visa desenvolver no aluno a capacidade de compreender e interpretar o mundo à sua volta (BRASIL, 2018). A disciplina de Ciências pode contribuir para a educação intercultural de diversas formas. Uma delas é por meio da inclusão de conteúdos que abordem a diversidade cultural e a relação das culturas com a natureza e a ciência (GONÇALO *et al.*, 2019). Isso pode ajudar a desenvolver uma perspectiva mais ampla e crítica sobre a ciência e a tecnologia, reconhecendo que diferentes culturas têm diferentes formas de compreender e utilizar o conhecimento científico.

Além disso, a disciplina de Ciências pode colaborar para a educação intercultural por meio da promoção do diálogo entre as diferentes culturas presentes na sala de aula. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a discussão e o debate sobre questões científicas relevantes para diferentes culturas, buscando compreender as diferentes perspectivas e formas de pensar sobre esses assuntos. Portanto, a educação intercultural valoriza o reconhecimento e o diálogo entre os diferentes. Para Gonçallo *et al.*(2019), trabalhar aspectos da interculturalidade na sala de aula pode contribuir para o combate a discriminação, estimula o respeito e integração entre as diferenças culturais, gerando novos sentidos e perspectivas de conhecimentos. Sendo assim, no ensino de Ciências, trabalhar aspectos da diversidade cultural contribui para o contexto de ensino-aprendizagem, pois favorece um processo de comunicação com novas culturas e saberes alternativos que podem gerar novos pontos de vista acerca do conhecimento científico. Considerando esta perspectiva, é fundamental analisar de que forma a diversidade étnico-racial é incorporada no currículo da Educação Básica e como essa temática é tratada nos materiais didáticos utilizados. Segundo Gasparello (2009), o currículo é um instrumento que está em constante processo de transformação e construção, sendo influenciado por diversos fatores internos e



externos à escola, bem como pelos professores em sala de aula. Portanto, é importante reconhecer que o currículo escolar é um processo que envolve uma série de concepções, interpretações e conflitos de interesses. Diversas pesquisas indicam que, dada a dificuldade na elaboração do currículo, é comum haver diferenças entre as práticas educativas e as orientações oficiais. Isso leva à ideia de um currículo formal (normativo), criado por especialistas e autoridades públicas, regulado por leis e normas, e um currículo real (interativo), baseado no que é experimentado pelos professores e estudantes em sala de aula. (BITTENCOURT, 2008).

O conceito de educação básica é recente na história da educação brasileira e foi introduzido pela primeira vez na Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a legislação que rege a educação básica no Brasil. Essa lei estabelece que a União, Estados e Municípios têm a responsabilidade de definir as diretrizes e competências para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas diretrizes devem orientar os currículos escolares, com o objetivo de garantir uma formação básica comum para todos os estudantes. Antes disso, o sistema educacional brasileiro era fragmentado e o acesso à educação era limitado a poucos, o que levou a uma grande desvalorização da educação (ROMANO, 2022). Com a inclusão da educação como um direito de todos e um dever do Estado (BRASIL, 1996), a educação básica passou a ter como objetivo formar cidadãos capazes de prosperar no trabalho ou em estudos posteriores.

Para atender tais propósitos no âmbito da educação escolar, foi proposto um sistema nacional de ensino que conta com instrumentos de gestão pedagógica para a elaboração dos componentes curriculares da educação básica (NAZARENO, 2018). Existem documentos de referência que orientam a educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que visam a construção de uma educação voltada à cidadania (BRASIL, 1996), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 e que norteia os currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino públicas e privadas do nível fundamental e médio do país.

A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que concorrem para garantir que os estudantes desenvolvam, à medida que avançam nas diferentes etapas da educação básica, dez competências gerais que representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no âmbito educacional.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Dentre as competências específicas da área de conhecimento de ciências da natureza para o ensino fundamental, vê-se

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico; 5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza [...] (BRASIL, 2018, p. 324)

O documento cita a lei 11.645/08, trazendo que os conteúdos relacionados as temáticas afro-brasileira e indígena devem ser ministradas de forma transversal (BRASIL, 2018). Ademais, ao longo das áreas de conhecimentos a BNCC faz menção aos povos originários em alguns trechos, indicando que a temática está integrada nas diferentes etapas da educação básica, evidenciando a presença dessa temática como parte do currículo a ser ensinado. No que se refere ao ensino de Ciências, a BNCC sugere que, dentre outros aspectos, deve-se promover o respeito mútuo, a valorização da diversidade e o combate ao preconceito. Para isso busca desenvolver "atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial" e "a valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários". (BRASIL, 2018, p.327-328).

Apesar de trazer definições a respeito da lei 11.645/08, a Base deixa algumas lacunas no que se refere a aplicação da temática, cabendo às escolas e redes de ensino, inserir aos seus currículos e propostas pedagógicas a abordagem dos temas de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Tratando-se de um documento que visa orientar as aprendizagens da educação básica, logo está ligado à elaboração dos materiais didáticos. Assim, a BNCC possui um papel importante na construção da identidade e representação das populações indígenas, dessa forma tal documento deve colaborar para o combate de ideias preconceituosas e equivocadas acerca dos povos originários que por vezes estão presentes no principal instrumento pedagógico, o livro didático.

Dessa forma, analisar como as temáticas afro-brasileira e indígena são veiculadas em documentos oficiais como a BNCC e os livros didáticos pode elucidar quais tipos de aprendizagens estão sendo passadas aos estudantes a respeito desses povos. Por fim, levando em consideração a diversidade cultural existente no território brasileiro, abordar a temática indígena e os saberes dos povos ancestrais é uma das possibilidades para o efetivo acolhimento da diversidade cultural e deve ser incentivada (GONÇALO *et al.*, 2019).

### 3.3 Os livros didáticos e seu histórico

A educação brasileira tem tratado seus povos originários de forma preconceituosa, cristalizando estereótipos que contribuem para o esmaecimento da cultura indígena na sociedade (FUNARI; PIÑON, 2011). Desde a chegada dos colonizadores europeus em território brasileiro, os povos nativos sofreram diferentes julgamentos no que se refere às suas características biológicas, hábitos, conhecimentos tradicionais e cosmovisões que lhe são particulares.

Ao longo da história, os povos indígenas foram representados de maneira distorcida por meio de imagens e discursos que não correspondem à realidade. Conforme Chartier (1989, p. 16), a representação é "o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler". Essas representações foram criadas em diferentes momentos e reproduzidas por diversos mecanismos, incluindo a escola. De acordo com Pacheco de Oliveira (2016), essas imagens incluem a exuberância descrita nos primeiros contatos, a construção do indígena como primitivo com o avanço da colonização, a utilização dos indígenas como símbolo da nação, mas situados apenas no passado, e a celebração da morte do indígena pelo Romantismo/indianismo, entre outras narrativas. Esses discursos foram criados ao longo de cinco séculos e contribuíram fortemente para o apagamento dos povos indígenas na história do Brasil em favor dos colonizadores (OLIVEIRA, 2016).

Os livros didáticos estão entre os principais recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, são responsáveis por constituírem a fonte da narrativa histórica indígena que é ensinada em todas as escolas do país. Os livros de história do Brasil ainda apresentam uma narrativa permeada por grandes feitos e personagens, enquanto silenciam a presença indígena e perpetuam imagens estereotipadas (OLIVEIRA, 2016). Em virtude dessa visão etnocêntrica, ignorância e desconhecimento acerca dos modos de vida dos povos indígenas, ainda hoje prevalece, na maior parte do imaginário da sociedade brasileira, a ideia de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, habita em ocas, venera a Tupã e Jaci e fala principalmente tupi (GRUPIONI, 1995).

A escola é um dos primeiros meios de contato que temos com a temática indígena, contudo, é uma das principais responsáveis pela propagação de informações equivocadas a respeito desses povos. Além da pouca disponibilidade de conteúdos a respeito dessa temática nos livros didáticos, quando aparecem, esses povos ainda são retratados de maneira genérica, relacionados a questões folclóricas ou ligados a acontecimentos passados. Tudo isso favorece a invisibilidade da presença indígena na sociedade brasileira (SILVA, 2014).

Apesar dos avanços inegáveis tanto na quantidade, quanto na qualidade das informações a respeito dos povos indígenas, tal conhecimento não tem tido o alcance que poderia ter, ainda há um grande desconhecimento acerca da diversidade desses povos pela maior parte da população brasileira. Como demonstrado por pesquisas anteriores como (GRUPIONI, 1995; FUNARI; PIÑÓN, 2011; SIQUEIRA, 2019), ainda são encontrados materiais didáticos trazendo a imagem dos indígenas de forma estereotipada, com rosto pintado, cocar de penas, arco e flecha, quase sempre enfocados no passado, imutável desde a chegada dos colonizadores portugueses. Para além dos conteúdos escassos encontrados nos livros didáticos, há poucas alternativas de recursos educacionais que auxiliem na abordagem da temática de maneira pedagógica e crítica (SILVA, 2014). Quando existem, tais recursos não tratam o tema de forma satisfatória e, muitas vezes, ignoram a diversidade e a historicidade entre os povos indígenas.

Em seus trabalhos, a pesquisadora Circe Bittencourt destaca a importância dos materiais didáticos para a construção do conhecimento escolar e para a formação da identidade dos estudantes. Segundo Bittencourt (2002), o livro didático tem sido objeto de diferentes avaliações. Existem professores que abominam, culpando-os pela precariedade da educação escolar. Outros que se posicionam de forma positiva em relação a estes materiais didáticos pelo auxílio que prestam no cotidiano escolar. Entretanto, o livro didático ainda é o referencial pedagógico básico para os pais, professores e alunos. A professora elenca algumas categorias associadas a esse recurso, incluindo sua natureza como mercadoria, sua função como “depositário dos conteúdos escolares”, os manuais didáticos desempenham um papel fundamental na organização dos conteúdos e conhecimentos considerados essenciais pelas propostas curriculares; “Instrumento pedagógico” que fornecem estruturas e técnicas de ensino, como exercícios, questionários e sugestões de atividades. Além disso, esses manuais servem como guias para os professores, apresentando o conteúdo e indicando como ele deve ser ensinado; e seu caráter de “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura”, a qual vários estudos revelam que os textos e ilustrações presentes nesses manuais tendem a transmitir estereótipos e valores dos grupos dominantes (BITTENCOURT, 2002, p. 69-72).

Com o aumento das políticas visam à distribuição gratuita dos livros didáticos para as escolas, como apontado pela autora, criou-se um mercado editorial exclusivo para esses materiais, no qual as editoras lançam anualmente novos produtos com formatos diferenciados cada vez mais chamativos e com materiais diversificados, tudo isso para atrair o público consumidor. No Brasil, o programa responsável por essa distribuição é o PNLD, uma política

pública reguladora, representada pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa prevê a universalização dos livros didáticos para os alunos do ensino público de todo o país.

Além dessa distribuição gratuita, esse programa também é responsável pela avaliação das obras, o que garante que as escolas públicas recebam livros coerentes com suas respectivas áreas de conhecimento. Desde sua criação em 1985, o Programa começou a lançar editais para compra de livros e distribuição dos mesmos na educação básica. De acordo com Munakata (2012, p. 59), um dos gargalos do programa é o seu aspecto mercadológico, visto que promove altos faturamentos para as editoras. Ainda segundo o autor, no ano de 2009, “do total de 371 milhões de exemplares vendidos, os livros didáticos corresponderam a 207 milhões de exemplares (55,79%); para o faturamento total de quase 3,38 bilhões de reais, o livro didático contribuiu com mais da metade (1,73 bilhões de reais)”. Assim como outros materiais e recursos didáticos, os livros não são produzidos sem propósito. Cada livro é um produto editorial, uma mercadoria que acompanha a evolução das técnicas de fabricação e a lógica de mercado (BITTENCOURT, 2002). Além de sua dimensão material, os LD também se constituem como um suporte dos conhecimentos escolares, no qual a interferência do Estado está sempre presente, desde a elaboração dos conteúdos até os critérios de avaliação desses materiais.

Como acontece ao longo da elaboração e distribuição dos livros didáticos através dos editais do PNLD, nos quais os livros passam por avaliação e seleção prévia para que possam compor a listagem das obras que serão ofertados no guia. Tal sistema, ao mesmo tempo que propõe auxiliar os professores na seleção dos livros didáticos, também desempenha um papel de controle sobre os conteúdos que circulam nas salas de aulas do Brasil (MATOS, 2013).

Ao longo do tempo os editais passaram por várias modificações, incluindo novas formas de avaliações pedagógicas, garantindo que as escolas públicas recebam livros coerentes com suas respectivas áreas de conhecimento. Tais avaliações são importantes para o controle de qualidade dos materiais didáticos, levando em consideração critérios de eliminação como desatualização das informações, erros conceituais e adequação metodológica que dificultam a aprendizagem (SIQUEIRA, 2019).

Com o passar dos anos, os editais foram se adaptando às novas demandas da sociedade, principalmente por meio das políticas afirmativas. Segundo informações presentes no memorial do PNLD, a princípio os editais eram menos criteriosos, mas com o avanço de políticas públicas como as leis 10.639/03 e 11.645/08, os editais e avaliações incluíram critérios de questões étnico-raciais (SIQUEIRA, 2019).

Em relação aos editais e parâmetros relacionados aos materiais didáticos, Miranda e Luca (2004, p. 127), afirmam que “Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro[...]”.

É importante que os livros didáticos reflitam a diversidade cultural e social do país, reconhecendo e valorizando as diferentes identidades e perspectivas presentes na sociedade. Além disso, ela destaca a importância de se promover a formação crítica dos estudantes em relação aos conteúdos apresentados pelos livros didáticos, estimulando o desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação dos textos e imagens presentes nesses materiais (BITTENCOURT, 2008)

Por fim, o livro didático não deve ser visto como o único recurso pedagógico a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Assim, materiais como "Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal [...] por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos" (BITTENCOURT, 2008, p. 297). Diante disso, é importante que o professor tenha uma postura reflexiva em relação aos livros didáticos e utilize outros recursos e estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

Considerando as representações acerca dos povos indígenas nos LD e a importância de evitar práticas discriminatórias e a disseminação de informações equivocadas sobre estes povos, é essencial examinar os materiais didáticos com base nas obrigações legais estabelecidas pela lei 11.645/2008. A fim de reduzir ou eliminar a discriminação contra os diferentes grupos étnicos, torna-se necessário a análise crítica das informações presentes nos materiais didáticos. Somente por meio de informações corretas e contextualizadas é que as pessoas serão levadas a refletir sobre suas atitudes e comportamentos cotidianos (GRUPIONI, 1995).

### **3.4 A temática ambiental em uma perspectiva crítica**

Dentre as diversas contribuições que a temática indígena pode proporcionar, neste trabalho destacamos as possibilidades e contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas no campo da Educação Ambiental (EA). Segundo Fleuri (2017), o diálogo e a problematização desses conhecimentos podem conferir, além de novas perspectivas educacionais, processos de aprendizagem transculturais e contribuir para discussões a respeito da relação dos seres humanos e a natureza.

Atualmente vivemos uma crise ambiental sem precedentes. Graças à ordem econômica vigente, baseada na exploração ilimitada dos recursos naturais, vivemos uma crise ambiental sem precedentes: perda da biodiversidade, mudanças climáticas e a superexploração de recursos estão encaminhando os ecossistemas ao ponto de não retorno. Neste contexto, debater a respeito das cosmovisões e conhecimentos tradicionais das culturas originárias pode contribuir para a superação dos problemas enfrentados pelas culturas ocidentais e o sistema capitalista em relação à sustentabilidade da vida (FLEURI, 2017). Para isso, a Educação Ambiental, torna-se extremamente necessária à conscientização a respeito da influência humana sobre o meio ambiente. Em 1999, com a Lei nº 9.795 foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pautas como "Preservação Ambiental", "Sustentabilidade" e "Conservação" passaram a ter destaque na educação básica. De acordo com a Lei nº 9.795/1999:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A mesma lei, em seu artigo 5º, traz com um dos objetivos fundamentais da EA

I- o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

A princípio o conceito da EA contida na legislação brasileira apresenta-se de forma inovadora, buscando uma universalização e tentando abranger todos os aspectos da EA. No entanto, com o crescimento e a diversificação das visões propostas por diversos autores, essa definição universal tende a ser abandonada (PEREIRA, 2017). Conforme Layrargues e Lima (2014), com o passar do tempo, os pesquisadores e educadores ambientais perceberam que, assim como há diversas concepções do que é natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também podem ser concebidas múltiplas concepções de educação ambiental.

Essa perspectiva deixou de ser considerada como uma prática pedagógica monolítica, passando a ser entendida como algo plural, capaz de assumir diversas expressões. No âmbito teórico da EA existem algumas tendências, uma delas é a EA Crítica. Essa tendência faz parte das correntes emergentes da Educação Ambiental que surgiram a partir de novas demandas com uma abordagem voltada para o aspecto social, mais abrangente e globalizante (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Tal abordagem tem como fundamento a pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende que o ato de ensinar consiste em transformar a curiosidade ingênua em postura crítica e reflexiva. A Educação Ambiental Crítica é uma alternativa para obtermos uma identidade ambiental ligada à sustentabilidade e superar o discurso preservacionista da

EA, tão difundido nas escolas atualmente. Outrossim, a educação ambiental crítica tem raízes nos ideais democráticos e emancipatórios da educação, tendo como uma de suas características a capacidade de abranger diversos aspectos sociais, promovendo a convivência com o outro e com o ambiente natural, baseando-se numa perspectiva de alteridade do conhecimento (CARVALHO, 2004). Dessa forma, nos apoiaremos na perspectiva da Educação Ambiental crítica proposta por Marcos Reigota. Para ele, a educação ambiental não deve estar relacionada apenas aos meios de preservação dos recursos do meio ambiente, mas deve ser um ato político. Portanto, a solução não está apenas em preservar as espécies e os recursos naturais, mas sim em refletir sobre as relações políticas, sociais, econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza.

A educação ambiental como educação política busca superar os mecanismos que impedem a participação democrática e consciente dos cidadãos, ampliando sua liberdade e autonomia para que esses possam participar da busca por soluções e alternativas para o bem comum nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2004, p. 13). Assim, o papel da educação ambiental crítica é olhar para a realidade em que o indivíduo está inserido e estimular a participação ativa na resolução de problemas específicos vivenciados no cotidiano. No momento atual, é de grande importância que a população como um todo busque novas alternativas para o desenvolvimento econômico sem consequências nocivas ao meio ambiente e às condições para a manutenção da vida (FLEURI, 2017). Nessa perspectiva, os povos indígenas têm muito a ensinar à sociedade, visto que as culturas desses povos estão intimamente ligadas ao manejo consciente dos recursos presentes no meio ambiente (CAVALLO, 2018). De acordo com Guimarães (2016), os povos indígenas possuem uma consciência única de sua dependência em relação à natureza, tais concepções se dão além do campo físico, são sobretudo cosmológicas. Ao contrário da lógica da modernidade, que busca se distanciar culturalmente da natureza, os povos indígenas reconhecem como parte integrante dela. Como resultado dessa profunda conexão com a natureza, eles desenvolvem formas de uso racional e sustentável dos recursos naturais.

Sabe-se que na educação básica os currículos de Ciências e Biologia dão prioridade ao conhecimento científico, indicando uma relação hegemônica das Ciências sobre os conhecimentos tradicionais. Koeppel (2013) e outros autores, discutem a respeito da dicotomia existente entre os conhecimentos científicos e tradicionais durante as práticas de ensino. A partir dos pressupostos da etnociência, apontam que essa separação pode ser superada por meio da introdução do conhecimento tradicional indígena, pois esse é um conhecimento diferente e possui seus méritos, podendo ser utilizado para questionar o enfoque do



conhecimento pautado no cientificismo eurocêntrico (KOEPPPE, 2013). A etnociência é um espaço de diálogo, onde os conhecimentos gerados pelo outro são reconhecidos como uma forma de ciência, mesmo que se distancie dos conceitos acadêmicos estabelecidos (CAMPOS, 1995).

A EA crítica tem como objetivo contribuir para uma transformação de valores e atitudes, colaborando para a formação de um sujeito ecológico, capaz de tomar consciência dos problemas ambientais e, a partir disso, busca um jeito ecológico de ser, uma nova forma de pensar o mundo, a si e as relações com os outros (FEITOSA; MIRANDA, 2019). Neste sentido, os saberes tradicionais podem ajudar a promover o desenvolvimento de novas formas de pensar as relações sociedade/natureza, os povos originários possuem modos de vida extremamente complexos e elaborados que podem ajudar na compreensão do nosso papel no mundo que habitamos. O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa.

## **4 CAMINHO METODOLÓGICO**

### **4.1 Classificação da pesquisa**

Chamamos de pesquisa um conjunto de atividades que buscam realizar novas descobertas ou estudos acerca de uma área ou tema específico. Trata-se de um processo metodológico de investigação que se utiliza de métodos científicos para encontrar respostas a um problema ou questionamento (SOUSA; SANTOS, 2020).

Segundo Gil (2007), a pesquisa é caracterizada como um procedimento lógico e sistemático, que tem como propósito fornecer soluções ou respostas para os problemas propostos. Ainda de acordo com o autor citado, a pesquisa é necessária quando há uma falta de informação adequada para responder a um problema ou quando a informação disponível está tão desorganizada que não pode ser relacionada de forma adequada ao problema.

A pesquisa é realizada a partir dos conhecimentos existentes e na aplicação cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 2007). Então, o processo de pesquisa envolve diversas etapas, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como propósito investigar determinado objeto com base em algum problema vivenciado no contexto social, com o objetivo de responder a este problema e buscar novos conhecimentos que possibilitem a compreensão e transformação do objeto de estudo.

Este trabalho segue um paradigma qualitativo que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a uma espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 21-22).

No que se refere à pesquisa qualitativa há uma gama de possibilidades, esta preocupa-se com os fatos relacionados à sociedade, abrangendo desde as relações sociais até a subjetividade humana. As transformações sociais aceleradas e a pluralização das esferas da vida impõem aos pesquisadores novos contextos e perspectivas sociais. Assim, a pluralização remete às mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo que evidenciaram grandes transformações, desde a desigualdade social até uma nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida (FLICK, 2008).

A pesquisa qualitativa concentra-se na análise de contextos específicos em suas características particulares, locais e temporais, investigando as expressões e atividades das pessoas dentro de seus contextos locais, como vivem, sentem e pensam (FLICK, 2008). O foco desta pesquisa está nos livros didáticos de Ciências aprovados pelo último PNLD, desta maneira trata-se de uma pesquisa documental.

### **4.2 Pesquisa documental**

Neste estudo, consideramos os livros didáticos como fontes documentais, conforme preconizado por Flick (2008). Os livros didáticos são considerados uma forma de expressão do conhecimento científico transformado em conhecimento escolar, dentro de um contexto

histórico específico (GIL, 2007). Dessa forma, foram aplicados como pressupostos teórico-metodológicos elementos da pesquisa documental.

Segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa é muito parecida com a pesquisa bibliográfica, porém difere na natureza das fontes utilizadas. Nesse tipo de análise, são explorados materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da investigação. Além de analisar documentos originais ou de "primeira mão", tais como arquivos de órgãos públicos ou privados, documentos oficiais, arquivos científicos, sindicatos e instituições, também são considerados documentos que já foram processados, mas que podem receber diferentes interpretações, como relatórios de empresas e tabelas.

Este trabalho envolveu a análise de documentos oficiais referentes ao PNLD 2020, como tabelas e planilhas de dados e as coleções de livros didáticos de Ciências dos anos finais do ensino fundamental. O acesso às informações que estão contidas nesse trabalho foram disponibilizadas por órgãos oficiais como FNDE e secretaria de educação do Estado da Paraíba. Para acessar tais informações foram feitas solicitações via e-mails e telefonemas, fundamentadas na Lei de Acesso à informação (Lei nº 12.527/2011), que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas pelos cidadãos, no âmbito dos três poderes da União, Estados e municípios.

A pesquisa centrou-se na análise de imagens, textos e conteúdos complementares sobre estes povos e sua relação com a temática ambiental em três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático de 2020 (PNLD 2020). O material analisado foi composto pelas coleções de livros didáticos Araribá Mais Ciências (CARNEVALLE, 2018); Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano (CANTO; CANTO, 2018); e Teláris Ciências (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019), todas disponíveis online. Cada coleção consistia em 4 volumes destinados a diferentes séries do anos finais do ensino fundamental, totalizando 12 livros didáticos.

### **4.3 Análise de conteúdo temática**

O foco desta pesquisa é a análise da presença da temática indígena nos livros didáticos de Ciências dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com Choppin (2004), os livros didáticos desempenham múltiplas funções no âmbito escolar, como: a. Função referencial, fornecendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Função instrumental, ao apresentar metodologias de ensino, como exercícios e atividades relacionadas à disciplina; c. Função ideológica e cultural, podendo transmitir a língua, a cultura e os valores das classes dominantes; d. Função documental, ao conter documentos com conteúdos textuais e imagéticos que, ao serem observados ou confrontados, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Nessa perspectiva, esses materiais são uma fonte rica de dados e podem ser analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Esse

método de análise consiste em três etapas organizadas em fases distintas:

- 1) Pré-análise: fase na qual é realizada a organização do material a ser analisado;
- 2) Exploração do material: passo que envolve a codificação do material e a definição de categorias de análise;
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: nesse estágio, acontece a condensação e destaque das informações para análise, resultando em interpretações inferenciais.

Todas as etapas da análise envolvem a intuição, análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Por meio desses passos pode-se alcançar resultados que serão utilizados na análise teórica ou prática, além de servirem como orientação para pesquisas posteriores. Outrossim, a técnica de análise de conteúdo possibilita investigar que tipo de valores e crenças são transmitidos por meio de documentos, como no caso dos livros didáticos. Além do mais, essa técnica também pode auxiliar na identificação de ideologias que, à primeira vista, não são claramente perceptíveis (TRIVIÑOS, 1987).

Esta análise, teve como objetivo identificar como a temática indígena é apresentada nesses materiais e se este conteúdo está relacionado com a temática ambiental. Inicialmente, foram selecionados conteúdos referentes à temática indígena em formato de trechos textuais e citações, conteúdos imagéticos como imagens/ilustrações e atividades propostas nos materiais. Em seguida realizamos a exploração do material, tendo como referências os trabalhos de Grupioni (1995), Bittencourt (2002) e Funari e Piñon (2011), sobre a temática indígena. Com base na leitura dessas coleções e na análise dos documentos definimos duas categorias, a saber:

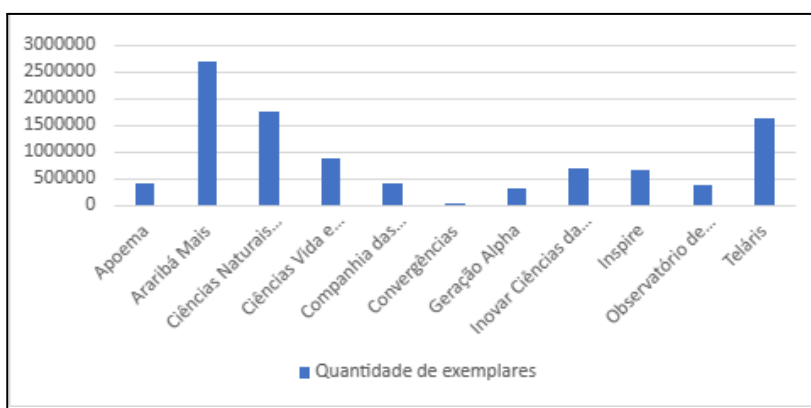
- Categoria 1- Estereótipos sobre os grupos indígenas;
  - Categoria 2- Imagens críticas e contemporâneas sobre os povos indígenas.
- Essas categorias serão explicitadas no próximo capítulo.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 As coleções mais usadas no Brasil, no Nordeste e na Paraíba

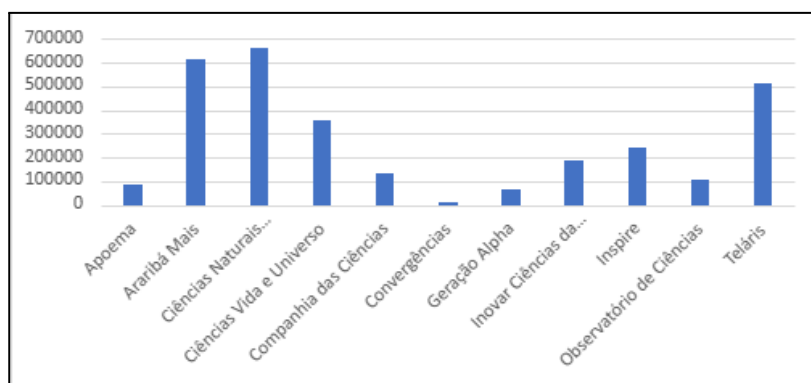
A princípio foram analisadas as planilhas contendo informações relativas ao PNLD 2020, nas quais estão contidas informações sobre a quantidade de livros didáticos adquiridos por editora em nível nacional, regional e estadual. Como consta no Guia Digital do PNLD 2020, participaram deste edital seis editoras: SM; Saraiva Educação; Editora do Brasil; FTD; Editora Moderna LTDA; e Editora Ática. A partir disso, foram identificadas as coleções que foram contempladas pelo edital 2020. Nos gráficos a seguir são apresentadas as informações acerca das coleções aprovadas e mais escolhidas em nível nacional, regional e estadual.

Gráfico 1 - Coleções mais adquiridas no Brasil - PNLD 2020.



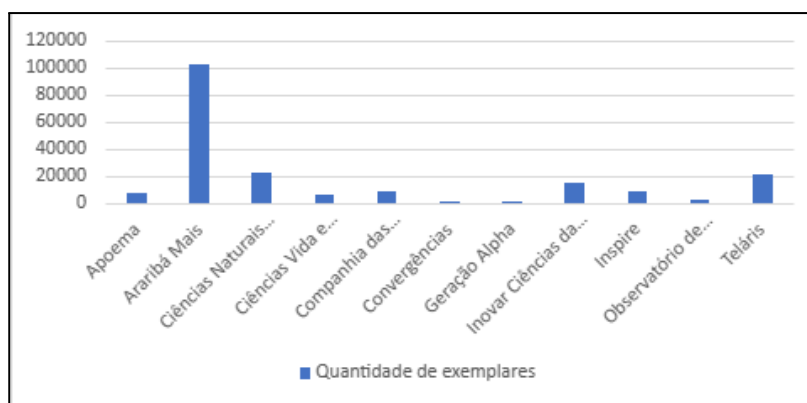
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 2 - Coleções mais adquiridas na região Nordeste.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 3 - Coleções mais adquiridas no Estado da Paraíba.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Levando em consideração que há uma população indígena expressiva em algumas cidade do estado e por questões de delimitação do tema, das onze coleções de livros didáticos de Ciências aprovadas no PNLD - de acordo com os dados do IBGE (2010), no Brasil, aproximadamente 896.917 indivíduos se autodeclararam indígenas, dos quais 19.149 estão no estado da Paraíba- foram escolhidas apenas as três coleções mais utilizadas na Paraíba (que também são as mais utilizadas na região Nordeste e no Brasil). São elas: 1) Araribá Mais Ciências (CARNEVALLE, 2018)/ Editora Moderna LTDA; 2) Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano (CANTO; CANTO, 2018)/ Editora Moderna LTDA; e 3) Teláris Ciências (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019)/ Editora Ática.

Como já colocado anteriormente, o livro didático é importante para o processo de ensino e aprendizagem, contudo deve-se levar em consideração que esses materiais possuem limitações, pontos positivos e negativos que devem ser analisados de forma criteriosa. É possível verificar em grande parte dos materiais didáticos a presença de afirmações contra o preconceito e todos tipos de discriminação, encorajando o respeito a diferença. Contudo, com uma leitura mais atenta podemos encontrar nesses materiais, além das dificuldades de lidar com a diferença, distorções e informações equivocadas a respeito da história e das diversidades socioculturais, em flagrante incoerência (GRUPIONI, 1995).

Dessa forma, para o estudo qualitativo das informações contidas nos livros citados, inicialmente, foi realizada uma análise exploratória para verificar as formas de apresentação da temática indígena nesses materiais. Em seguida, os dados foram agrupados usando como critério de seleção as formas de apresentação nos LD como trechos textuais e citações, imagens ou ilustrações e propostas de atividades. Os dados referentes a essa análise estão descritas no Quadro 1.

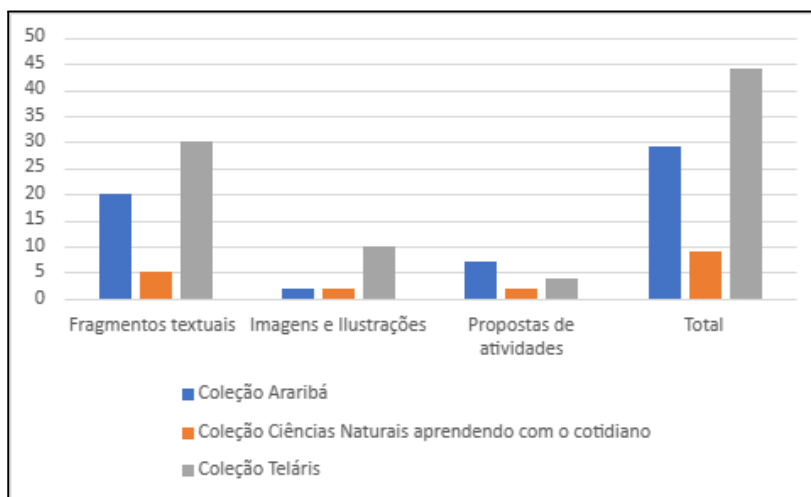
Quadro 1 - Ocorrências sobre a temática indígena nos livros didáticos de ciências quanto ao modo de apresentação.

Formas de apresentação da temática indígena	Coleção Araribá Mais	Coleção Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano	Coleção Teláris	Total
Fragmentos textuais e citações	20	5	30	55
Imagens e ilustrações	2	2	10	14
Propostas de atividades	7	2	4	13
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>44</b>	

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como pode ser visto no Quadro 1, apesar da temática indígena estar preferencialmente ao longo dos capítulos e não tanto em imagens e atividades, os grupos indígenas ainda são pouco referidos ao longo dos capítulos analisados. Como pode ser visto no Gráfico 4, existe também uma distinção na distribuição da temática indígena entre as coleções.

Gráfico 4 - Distribuição da temática indígena em diferentes formatos ao longo de cada coleção.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Além disso, é importante destacar que os dados apresentados estão distribuídos ao longo dos quatro livros de cada coleção. Durante a análise, observou-se que, em todas as coleções, a temática é mais abordada nos livros referentes aos 6º, 7º e 9º ano e com menor frequência nos materiais didáticos do 8º ano. O conteúdo se apresenta com maior frequência na forma de elementos textuais. No que se refere aos elementos ilustrativos, a coleção Teláris foi a que mais se destacou, apresentando dez recursos visuais. Enquanto as demais

apresentaram, ao longo dos quatro livros da coleção, duas imagens cada. Em relação às propostas de atividades a respeito dos povos indígenas, a coleção Araribá apresentou sete atividades, a coleção Teláris apresentou quatro propostas, enquanto a coleção Ciências Naturais apresentou duas. Dentre os livros de todas as coleções, o único exemplar que não abordou a temática indígena foi o livro do 9º ano da coleção Ciências Naturais.

## 5. 2 A temática indígena e ambiental nos livros didáticos de Ciências mais usados na Paraíba

A partir da análise do material foram discutidos quais são os aspectos mais presentes a respeito da imagem dos povos indígenas nos materiais didáticos, as quais foram importantes para construção das categorias, descrição e interpretação dos resultados. As representações acerca da temática indígena foram examinadas e organizadas em duas categorias, estas foram utilizadas para criar alguns indicadores a respeito dos povos originários e como são veiculados nos materiais analisados. A análise evidenciou a presença de duas categorias ou dimensões a respeito dos povos Indígenas presentes nos LD, uma na qual os povos indígenas ainda estão ligados a uma visão estereotipada, que apresenta esses povos de forma homogênea, exótica e ligados ao passado; e outra que busca representar os povos originários de forma contemporânea, inseridos na sociedade, valorizando seus conhecimentos e a atuação na causa ambiental. Com o objetivo de apresentar e interpretar nossos dados de forma mais clara, enfatizamos as categorias e os indicadores no Quadro 2.

Quadro 2 - Dimensões sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de Ciências.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Estereótipos sobre os grupos indígenas</b>	Grupos indígenas estereotipados como homens selvagens e exóticos
	Grupo homogêneos, com uma única etnia
	Apenas como protetores da natureza
	Povo dócil e passivo
	Indivíduos do passado, sem tecnologias
<b>Imagens críticas e contemporâneas sobre os povos indígenas</b>	Povos indígenas como grupos contemporâneos, inseridos na sociedade
	Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente
	Valorização da arte e diversidade cultural
	Atuação na conservação sócio-ambiental e nas lutas relacionadas as questões ambiental

Fonte: elaborado pelo autor ( 2023).



A preocupação desta pesquisa situa-se na forma como a temática indígena é abordada nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental anos finais. Muito se tem pesquisado a respeito da importância da escola e dos livros didáticos no processo de formação das crianças, é nessa fase que elas estão construindo suas primeiras impressões sobre a sociedade e outras culturas. O LD muitas vezes é o único material de auxílio tanto para os professores como para os alunos, “[...] é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do *Outro*” (GRUPIONI, 1995, p. 486). Nessa perspectiva, o presente trabalho visa apresentar e discutir algumas características gerais e pontuais que marcaram a abordagem da temática indígena nessas coleções, evidenciando a importância da análise para a construção de um conhecimento crítico. A seguir, no Quadro 3, foram identificadas, apresentadas as tendências que mais se apresentam em cada coleção.

Quadro 3 - Categoria 1- estereótipos sobre os grupos indígenas.

<b>Categoria 1</b>	<b>Indicador</b>	<b>Coleção Araribá Mais</b>	<b>Coleção Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano</b>	<b>Coleção Teláris</b>	<b>Total</b>
<b>Estereótipos sobre os grupos indígenas</b>	Ind. 1 Grupos indígenas como homens selvagens e exóticos	1	2	0	<b>3</b>
	Ind 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia	4	2	4	<b>10</b>
	Ind. 3 Apenas como protetores da natureza	1	2	0	<b>3</b>
	Ind. 4 Povo dócil e passivo	2	0	1	<b>3</b>
	Ind. 5 Indivíduos do passado, sem tecnologias	3	1	2	<b>6</b>
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Como apresentado no Quadro 3 acima, as representações encontradas ao longo da análise mostraram a presença de uma visão equivocada e distorcida a respeito dos povos indígenas. Apesar de serem apresentados poucas vezes ao longo das coleções, as representações veiculadas acerca dos povos originários perpassam por muitos estereótipos. Para Oliveira (2003) e Albuquerque Jr. (1999), os estereótipos nascem a partir de uma

caracterização ou generalização de determinado grupo, em que as características individuais são apagadas, em detrimento das semelhanças superficiais do coletivo. A sala de aula é um ambiente privilegiado para a discussão da diversidade socioculturais, etnias e religiões presentes no país. Em geral, as instituições de ensino não têm cumprido este papel adequadamente. Em alguns casos, até mesmo contribuem para reforçar estereótipos e ações discriminatórias (SILVA, 2019). A abordagem da temática indígena, em particular, é tratada de forma inadequada e insuficiente. Para combater esse tipo de prática é necessário desconstruir os erros históricos e desinformações a respeito dos diversos grupos étnicos. Superar essas barreiras é um desafio, mas promover momentos de discussão e pesquisa pode ajudar os estudantes a refletirem sobre as relações socioculturais e a importância do respeito à diversidade.

Na categoria I, os indicadores 2 e 5 foram os únicos que se apresentaram em todas as coleções, em consonância com as críticas feitas aos LD por Grupioni (1995).

Ao observarmos a Figura 1 pode-se notar que não há nenhum tipo de referência a respeito da etnia que a criança pertence, dando a entender que todos os indígenas são semelhantes (Ind. 2). Além do mais, é muito comum os materiais didáticos trazerem a representação social do "índio genérico", usando penas, colares e outros elementos naturais, caracterizado com seus "artefatos culturais" e exóticos (Ind.1). Conforme Grupioni (1995, p. 489), os livros didáticos "operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre essas sociedades". No Brasil, segundo o IBGE (2010), existem 305 etnias indígenas, as quais possuem diversos valores sócio-culturais e mais de 200 idiomas. Apesar da imensa variedade das etnias contemporâneas, ainda é muito comum serem identificados de forma genérica.

Conforme Grupioni (2001), os povos indígenas são diversos, existem os povos Bororó, os Pataxó, os Sateré-mawé, povos Yanomami, Guaranis, Xavantes, etc. Entre as 19.149 pessoas que se autodeclararam indígenas, a maioria é pertencente à etnia Potiguar, habitam principalmente as cidades de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Em menor quantidade estão os da etnia Tabajara, que ocupam a região litoral sul, entre os municípios de Alhandra, Pitimbu e Conde (BRASIL, 2010). Apesar da sua riqueza e importância, os aspectos culturais dessas populações são pouco explorados e valorizados. A história e as expressões socioculturais dos povos indígenas da Paraíba são amplamente desconhecidas pela maioria da população, incluindo professores e estudantes nas escolas. Nas escolas os povos indígenas geralmente são apresentados aos alunos de forma estereotipada, exótica e genérica, superar este enfoque reducionista implica em oportunizar momentos de reflexão e análise crítica acerca das diversas culturas existentes no país (VASCONCELOS, 2017). Apesar de sabermos do papel central dos materiais didáticos no cotidiano escolar, existem variadas alternativas didáticas que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, tais como literatura indígena, materiais paradidáticos, documentos oficiais como o censo, apostilas, vídeos, entre outros.

Na seção Ciência e Sociedade apresentada na Figura 2, o livro apresenta um texto no qual o título traz o termo "índio", com conotação genérica (Ind. 2). Alguns pesquisadores como Grupioni (1995) e Baniwa (2006), questionam a utilização desse termo, pois este não considera as especificidades existentes entre os grupos indígenas, como as línguas e a diversidade cultural. Essa designação é fruto de um equívoco a respeito dos povos originários, pois deriva de um erro conceitual e histórico atribuído ao navegador Cristóvão Colombo que, ao chegar pela primeira vez ao continente americano, acreditou ter alcançado os territórios das Índias e, dessa forma, nomeou com apelido genérico de "índio" todos os habitantes nativos (BANIWA, 2006). Muitas vezes, os manuais didáticos apresentam imagens contraditórias, ao mesmo tempo que o texto apresenta os povos indígenas a partir do termo genérico "índio", logo em seguida também informa a etnia a qual esses povos pertencem, "Essa dicotomia também aparece sob outras formas: ou estão no passado, ou vão desaparecer em breve; ou são bons e precisam ser protegidos, ou são maus e é preciso trazê-los logo à 'civilização'" (GRUPIONI, 2001, p. 19). Nesse sentido, os LD demonstram sua deficiência ao abordar a diversidade étnica.

Na atividade proposta na Figura 3, o material traz questões a respeito dos megálitos, construções formadas por pedras de grandes dimensões atribuídas aos povos indígenas que habitavam o Brasil há mais de 1000 anos. O texto da pergunta atribui a construção dessas estruturas aos "povos do passado" e "povos brasileiros antigos", trazendo à tona a imagem dos povos indígenas como sendo povos pretéritos (Ind. 5).

Em sua primeira crítica aos LDs Grupioni (1995), afirma que os povos indígenas são quase sempre enfocados no passado. Além disso, ao fazermos uma rápida pesquisa a respeito desses monumentos constatamos uma comparação com as construções européias dos *Stonehenge*, há uma supervalorização das contribuições européias em detrimento das outras etnias, influenciando de forma negativa a percepção dos estudantes em relação aos grupos indígenas brasileiros. Isso resulta na persistente ideia de que os povos indígenas pertencem ao passado ou, ainda pior, são considerados inferiores. Assim, ao relacionar os povos indígenas ao passado, os materiais didáticos não preparam os alunos para compreender a presença indígena no presente e nem no futuro, mesmo que sejam apresentadas informações contemporâneas sobre estes povos (GRUPIONI, 2001).

A Figura 4, mais adiante, ilustra uma proposta de atividade a respeito do desenvolvimento sustentável, no qual apresenta um diálogo entre duas crianças indígenas. Busca-se analisar estes dados respeitando as devidas proporções se trata de um "quadrinho" inserido em um livro didático de Ciências, desse modo, o gênero textual "quadrinho" tem certa liberdade poética para reconstruir elementos da realidade.

Contudo, há pontos que devem ser refletidos. Num primeiro momento podemos identificar os estereótipos expressos na ilustração a partir da representação exótica das crianças, compartilhando algumas características como os cabelos lisos, a cor de pele escura, seminus no meio de uma floresta (Ind. 1 e 2). Além disso, no mesmo quadro podemos

observar a presença de uma serpente, dando a ideia que esses povos, numa visão romantizada, interagem em paz com todos os animais da floresta (Ind. 3). Conforme Grupioni (2001), apesar dos esforços e do aumento daqueles que escrevem a respeito dos povos indígenas nos últimos anos, tal conhecimento não teve o impacto necessário, ainda continuam repetindo o estereótipo do índio genérico, nu, morador da floresta e que vivem em harmonia com natureza. Por fim, no quadro final pode-se observar a surpresa e o entristecimento dos dois personagens ao verem uma grande área desmatada, abrindo a possibilidade para uma abordagem acerca do desmatamento e suas problemáticas para o meio ambiente, bem como para explorar as alternativas existentes para o desenvolvimento sustentável.

Uma crítica a destacar a respeito dos resultados da categoria 1 é que, de modo geral, os livros das coleções são poucas as menções a respeito das lutas e demandas atuais dos povos indígenas, dando a entender que esses povos têm uma postura passiva em relação aos crimes que acontecem em seus territórios (Ind. 4). Contudo, conforme Baniwa (2006), desde os anos 1970 há, no Brasil, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, que consiste em um esforço coletivo e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas com o objetivo de uma agenda de luta comum, pela terra, saúde, educação e outros direitos.

Figura 1 - Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia; Indicador 1. Grupos indígenas como homens selvagens e exóticos.

**7** **Diferenças individuais em uma espécie**

Mesmo dentro de uma determinada espécie, os indivíduos não são exatamente iguais. Veja, por exemplo, o caso da espécie humana. Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie, mas existem notáveis diferenças de uma pessoa para outra. Apesar de possuírem características individuais eventualmente bem distintas, existe a possibilidade de que um homem e uma mulher, não importa em qual lugar do mundo tenham nascido, deem origem a descendentes. Estes, por sua vez, também poderão ter descendentes, que também pertencerão à espécie humana.

Outro exemplo em que podemos observar as diferenças individuais com facilidade é no caso dos cães domésticos: todos pertencem à mesma espécie, apesar da grande diversidade de aspectos. Variação nas características individuais é algo que acontece em todas as espécies.



Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie: *Homo sapiens*. Os membros dessa espécie, como os de qualquer outra, apresentam diferenças individuais.

Fonte: (CANTO; CANTO, 2018, p. 19)

Figura 2 - Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia.

**Ciência e sociedade**

**Índios acham boto, peixes e cágado mortos após vazamento de óleo**

Índios da etnia Kayabi, que moram na aldeia Dinossauro, no município de Apiacás, a 1055 km de Cuiabá, encontraram um boto, peixes e tartarugas mortos após um vazamento de óleo no rio Teles Pires, na divisa [de Mato Grosso] com o estado do Pará. [...] Os animais, segundo os índios, morreram após a contaminação.



Governo Federal/Reprodução IBA/MA

► **9.21** Óleo no rio Teles Pires, na divisa entre Mato Grosso e Pará, em 2016.

Fonte: (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019, p. 225)

Figura 3 - Indicador 5. Indivíduos do passado, sem tecnologias.

**COMPARTILHAR**

**7.** Em Arqueoastronomia, são estudados os megálitos, que são grandes estruturas feitas com rochas, construídas por povos do passado com finalidade religiosa, para funerais ou como forma de prever eventos astronômicos. Em grupo, coletem mais informações sobre megálitos brasileiros, como:

- Onde são encontrados?
- Em que época foram elaborados?
- Qual o significado dessas estruturas?
  - Produzam um vídeo em forma de documentário de curta duração apresentando as informações e as imagens que vocês coletaram. Compartilhem com os colegas e a comunidade escolar para então responder: essa pesquisa mudou a visão que vocês tinham sobre os povos brasileiros antigos?

194

Fonte: (CARNEVALLE, 2018)

Figura 4 - Indicador 1. Grupos indígenas como homens selvagens e exóticos; Indicador 2. Grupo homogêneo, com uma única etnia; Indicador 3. Apenas como protetores da natureza e Indicador 4. Povo dócil e passivo

**COMPARTILHAR**

**8. Leia a tirinha a seguir e faça o que se pede.**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610

© MAURICIO DE SOUSA EDITORA LTDA

O progresso muitas vezes pode levar à destruição dos ambientes naturais e à perda da biodiversidade. O desenvolvimento sustentável é um conceito que busca aliar progresso e conservação ambiental. Em trios, façam uma pesquisa sobre os principais problemas ambientais em sua região e proponham iniciativas coletivas ou individuais para solucionar ou minimizar esses problemas. Preparem uma apresentação com o uso de recursos visuais e exponham para a turma.

Fonte: editado pelo autor (CARNEVALLE, 2018, p. 122)

Os grupos indígenas têm uma postura combativa em relação aos casos de invasão e exploração das florestas, nas últimas décadas os povos indígenas se tornaram protagonistas na luta por seus direitos, pela preservação de sua cultura e pela proteção de suas terras ancestrais. Os movimentos sociais indígenas e as lutas pela demarcação de terras são exemplos da força desses povos. Além disso, as demandas pela demarcação de suas terras têm um grande impacto na questão ambiental, contribuindo para a redução do desmatamento e preservando o meio ambiente (BANIWA, 2006).

Quadro 4 - Categoria 2 - imagens críticas sobre os povos indígenas

<b>Categoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Coleção Araribá Mais</b>	<b>Coleção Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano</b>	<b>Coleção Teláris</b>	<b>Total</b>
<b>Categoria 2</b>	Ind. 6- Povos indígenas como grupos contemporâneos,	4	1	15	20

<b>Imagens críticas sobre os povos indígenas</b>	inseridos na sociedade				
	Ind. 7- Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente	6	1	10	17
	Ind. 8- Valorização da arte e diversidade cultural	6	4	12	22
	Ind. 9-Atuação na conservação sócio-ambiental e nas lutas relacionadas às questões ambientais	1	2	6	9
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>43</b>	

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O Quadro 4 apresenta os dados que foram identificados a partir da análise das coleções a respeito das representações críticas sobre os povos indígenas. Nesta categoria foram consideradas as perspectivas que representaram os povos indígenas de forma contemporaneizada, como populações que estão inseridas na sociedade, seja na zona rural ou urbana. Conforme os dados do IBGE (2010), 324.834 indígenas vivem na zona urbana, logo retratar esses grupos como moradores das florestas ou reservas é um equívoco. Além disso, foram consideradas as menções sobre a valorização e contribuições dos povos originários para a construção dos conhecimentos científicos, bem como suas contribuições para as artes e outras manifestações culturais. Por fim, analisamos as colocações a respeito das lutas e contribuições dos conhecimentos tradicionais indígenas para a conservação ambiental. Na categoria 2, todos os indicadores foram identificados nas coleções, sendo os indicadores 6 e 8 os que mais apareceram ao longo das obras analisadas.

A Figura 5, a seguir, ilustra a abertura de um capítulo a respeito de novas tecnologias com a fotografia de indígenas, identificados na legenda como pertencentes à etnia Guarani-Mbyá: uma professora acompanhada de dois estudantes utilizando um computador, a imagem retrata esse povo na contemporaneidade (Ind. 1), evidenciando que, assim como outros grupos, os povos indígenas não estão estáticos no tempo, são povos dinâmicos e acompanham as mudanças.

Figura 5 - Indicador 6. Povos indígenas como grupos contemporâneos, inseridos na sociedade.



Fonte: (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019, p. 233).

A utilização crescente dos recursos tecnológicos e mídias sociais pelos indígenas tem sido alvo de preconceitos, uma enorme parcela da sociedade ainda se apegua aos estereótipos, acreditando que o uso desses recursos tira desses povos a sua origem, identidade e história (BANIWA, 2006). Contudo, assim como outras culturas, as culturas indígenas não estão imunes às transformações da sociedade. Isso acontece porque a partir do momento que as sociedades passam a conviver, ocorre um intercâmbio de conhecimentos. No caso dos povos indígenas não é diferente. Devido aos acontecimentos ao longo da história, eles apropriam-se das mudanças conforme as suas condições de existência (NASCIMENTO; MEDEIROS, 2018). O uso das tecnologias e mídias digitais se mostram um aliado importante para a visibilidade, luta e reconhecimento desses povos.

A Figura 6 apresenta um dos grandes tesouros das culturas indígenas, a cerâmica (Ind. 8). Neste trecho são apresentados alguns exemplos das peças de cerâmica confeccionadas pelo povo Marajoara há mais de mil anos, mas que têm sido preservadas pela sua importância cultural e riqueza de detalhes, delicadeza e grafismo que influenciam diversas culturas até os dias de hoje. Segundo Funari e Piñon (2011), a cerâmica é usada para confecção de artesanato e outros objetos por diversas sociedades indígenas, por meio delas podemos saber hábitos de cada povo. Na cerâmica Marajoara, por exemplo, podem ser identificadas representações do corpo feminino, podendo ser um indicativo do prestígio das mulheres desse povo.





Figura 7 - Indicador 7. Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente.  
Indicador 8. Valorização da arte e diversidade cultural.

## 2 As origens

Como vimos, o ser humano sempre buscou entender os fenômenos que observa; daí surgiram explicações sobre a origem do Universo, do Sistema Solar e da Terra. Cada sociedade tem sua própria maneira de explicar essas questões, que podem envolver símbolos, códigos e observações sobre como devemos nos comportar e sobre valores morais. As explicações das origens do Universo fazem parte da cultura e da identidade de um povo, e por vezes se misturam a manifestações religiosas. É fundamental respeitar qualquer forma de religião.

Para os povos indígenas da etnia Guarani, o mundo foi criado por uma divindade chamada Nane Ramõi Jusu Papa ("Nosso grande avô eterno", na língua guarani). Essa divindade constituiu a si própria a partir do Jasuka, uma substância com qualidades criadoras, que também criou sua esposa, Nãnde Jari ("Nossa Avó"). Ela então criou a Terra, o céu e as matas.

Os mitos variam de acordo com a etnia indígena. Eles podem ser passados através das gerações de forma oral (tradição oral). Veja a figura 11.7.

Para os navajos, povo indígena da América do Norte, Tsohanoai era o deus Sol com forma humana, que carrega o Sol às costas, todos os dias, através do céu. Já os aborígenes da Austrália descrevem o começo da Terra como uma planície nua, onde tudo era escuro, sem vida.

Segundo a mitologia grega, no início havia o vazio, a ausência de tudo, o chamado Caos. Do Caos, surgiu Gaia (a Terra), algo existente e estável – o contrário do Caos. Surgiram também Eros, que representa o impulso do Universo, e uma série de outros elementos: Tártaro (debaixo da Terra), Hérebo (as trevas), Nix (a noite), Héméra (o dia), entre outros.

Nessa mitologia, incorporada posteriormente à mitologia romana, Apolo, filho de Zeus (o maior dos deuses), é o deus do Sol – que espalha a luz no Universo –, da poesia, da música, da cura, das artes, do tiro ao alvo e da justiça. Nela, os planetas também eram divindades. Na maioria dos casos, os astrónomos mantiveram esses nomes.



**11.7** Cacique ensinando crianças da etnia Kalapalo na aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), 2018. A tradição oral é uma das formas de transmitir mitos e lendas através das gerações.

**Como surgiu: Mitos indígenas brasileiros**, de Daniel Munduruku. Editora Callis, 2011. Livro ilustrado que conta um pouco da história dos povos indígenas.



218
UNIDADE 3 • Galáxias, estrelas e o Sistema Solar

Fonte: (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019, p. 218)

Pensando no contexto da sala de aula, os conhecimentos tradicionais podem ter uma abordagem diversa, podemos identificar o folclore, o conhecimento de plantas, animais, cultivo de alimentos e tratamentos medicinais (CAVALLO, 2018). Esse corpo de conhecimentos e crenças são passados de geração em geração, foram construídos por meio da vivência, experiências práticas e observação ao longo dos séculos, essas narrativas passadas através da oralidade constituem o pilar dos saberes indígenas e podem fomentar discussões a respeito das diversas visões de mundo desses povos, em especial, quando se direciona à compreensão interdisciplinar de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Contudo, para que esse conhecimento seja significativo é fundamental entender que existem diversas culturas e visões cosmológicas em torno desses povos, esse é um ponto indispensável para compreender as suas formas de se relacionar com o mundo. Nas aulas de Ciências, os conhecimentos tradicionais podem ser utilizados para promover o debate a respeito de diversos aspectos, incluindo o uso sustentável dos recursos (FLEURI, 2017). Nesse sentido, vale ressaltar que os conhecimentos tradicionais vão muito além disso. O relatório mais recente da FAO e FILAC (2021), aponta que os territórios indígenas, além de abrigar uma grande biodiversidade, possuem baixas taxas de desmatamento quando comparados a outros territórios de proteção governamental. O conhecimento passado de geração em geração, faz com que esses povos conheçam grande parte das espécies de animais e plantas presentes na natureza, possibilitando que eles acumulem e repassem estes saberes na forma em que manejam e cultivam o solo, na culinária, na identificação de plantas

medicinais, estratégias de caça e pesca. Esses conhecimentos permitem identificar quais os potenciais riscos ou benefícios dos seres vivos ao seu entorno e reconhece a importância da biodiversidade para o meio ambiente.

A Figura 8 traz um exemplo de como os conhecimentos tradicionais relacionados à fauna podem ser utilizados na prática pelos indígenas. Na imagem, podemos observar duas pererecas que, de acordo com a legenda, o veneno pode ter diversas funções, como ser utilizado para caça ou produzir medicamentos.

Figura 8 - Indicador 7. Valorização do conhecimento tradicional para compreender o ambiente.

De olho no texto
Não escreva no livro

Leia o texto a seguir e depois responda às perguntas no caderno.

**Conhecimentos tradicionais**

[...] Durante séculos, comunidades indígenas e locais do mundo todo adquiriram, usaram e transmitiram para novas gerações conhecimentos tradicionais sobre a biodiversidade local e a forma como ela pode ser usada para uma variedade de finalidades importantes. A biodiversidade local tem funções múltiplas que vão desde o uso como alimentos a medicamentos, passando por roupas e materiais de construção, até o desenvolvimento de conhecimentos e práticas para a agricultura e a criação de animais. [...] Esses conhecimentos tradicionais são frutos da luta pela sobrevivência e da experiência adquirida ao longo dos séculos pelas comunidades, adaptados às necessidades locais, culturais e ambientais e transmitidos de geração em geração.

**Por que os conhecimentos tradicionais são importantes?**

As comunidades indígenas e locais dependem dos recursos biológicos para uma variedade de propósitos cotidianos [...]. Em muitos casos as mesmas propriedades que os tornam úteis para as comunidades indígenas e locais são utilizadas pela indústria para desenvolver produtos populares. Os pesquisadores também os usam para entender melhor a biodiversidade e a intrínseca teia da vida na Terra. [...] Sem esses conhecimentos tradicionais muitas espécies atualmente usadas em pesquisas e em produtos comercializados poderiam nunca ter sido identificadas. [...] É fundamental que aqueles que acessam os conhecimentos tradicionais os valorizem adequadamente. [...]

Secretariado da Convenção sobre Diversidade Biológica. Convenção sobre diversidade biológica: ABS Tema: Conhecimentos tradicionais. Cartilhas da série ABS. Disponível em: <www.cbd.int/abs/infokit/revision/print/factsheet-tk-pt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.



**8.18** O veneno de pererecas do gênero *Dendrobates* (2,5 cm a 5 cm de comprimento) é utilizado por algumas comunidades indígenas na ponta das flechas para paralisar a caça. O mesmo veneno pode ser usado na produção de medicamentos que afetam o sistema nervoso.

- a) Consulte em dicionários o significado das palavras que você não conhece e redija uma definição para esses termos.
- b) De acordo com o texto, por que devemos preservar o conhecimento tradicional de comunidades como a comunidade indígena?
- c) Em sua opinião, que outras razões justificam o respeito às comunidades tradicionais, como as indígenas, e a preservação das diversas culturas?
- d) Os conhecimentos produzidos por comunidades indígenas podem contribuir, por exemplo, na obtenção de substâncias psicoativas que podem ser usadas na fabricação de medicamentos, como antidepressivos. Explique as três formas de ação que as substâncias psicoativas têm sobre o sistema nervoso.

Fonte: (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2019, p. 146).

Existe, dentro das comunidades indígenas, uma diversidade de conhecimentos, saberes a respeito das relações dos homens com a natureza. Ao longo do tempo, as diversas etnias indígenas brasileiras desenvolveram estratégias e técnicas para o uso racional e interação com recursos do ambiente. A fauna e a flora ocupam um lugar de destaque no seu cotidiano, eles participam da cosmologia, são constituintes e influenciam na manutenção dos ecossistemas. Por meio das vivências e longos anos de observação, os povos tradicionais desenvolveram conhecimentos e grande respeito pelo ambiente que os circundam. A respeito da postura dos povos originários em relação ao meio ambiente, Ribeiro (2013), ressalta que eles observam e classificam não apenas os animais e plantas essenciais para sua existência, mas também aqueles que formam os elos da cadeia do ecossistema e promovem seu equilíbrio. Dessa forma, as espécies não são consideradas valiosas por serem úteis, mas são consideradas úteis ou importantes porque primeiro são conhecidas.

Atualmente as discussões acerca das contribuições dos povos indígenas para a conservação do meio ambiente estão em destaque. A Figura 9 apresenta um fragmento do livro que traz à luz a ligação existente entre a diversidade cultural indígena e a conservação da biodiversidade, ponderando a atuação desses povos na proteção do meio ambiente ( Ind. 9).

Vale ressaltar que, isso ocorre devido ao fato deles terem lidado com os recursos naturais das regiões que ocuparam desde tempos remotos de maneira equilibrada, empregando estratégias de utilização dos meios de modo a preservar os seus princípios de funcionamento,

assim como não prejudicaram a ponto de pôr em risco as condições de reprodução desses ambientes (GUIMARÃES, 2016). Pensar uma educação ambiental crítica a partir desses elementos significa relacionar a diversidade cultural indígena e a biodiversidade junto aos conflitos por justiça social e proteção de suas terras. Pois natureza, cultura e política estão interligados (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Figura 9 - Indicador 9. Atuação na conservação sócio-ambiental e nas lutas relacionadas às questões ambientais.

**Em destaque**

**Como a biodiversidade está ligada à diversidade cultural?**

“Desde que surgiram, os seres humanos modelaram e administraram a biodiversidade e o mundo natural, [...] ecossistemas e paisagens. As culturas, por sua vez, foram moldadas por seus ambientes naturais. Hoje, as comunidades indígenas e locais frequentemente desempenham um papel fundamental na conservação da biodiversidade, mantendo sistemas complexos de conhecimento e prática. Seus territórios, muitas vezes em áreas protegidas, estão entre os mais biologicamente diversos do planeta: cobrem até 24% da superfície terrestre e contêm 80% dos ecossistemas ainda saudáveis.”

**Fonte:** A. Candau. Tudo o que você sempre quis saber sobre biodiversidade. *Unesco/Planeta*, n. 458. Disponível em: <<http://www.revistaplaneta.com.br/tudo-o-que-voce-tempre-quis-saber-sobre-biodiversidade/>> (acesso: maio 2018).

**ATIVIDADE**

**Tema para pesquisa**

Existem espécies em risco de extinção no Brasil? Em caso afirmativo, dê exemplos delas.

19 de fevereiro de 1998.

Fonte: (CANTO; CANTO, 2018, p. 21).

Temas fundamentais para o ensino de Ciências, como sustentabilidade, biodiversidade, preservação ambiental, podem ser explorados através do conhecimento tradicional no ambiente escolar e são comumente abordados em uma perspectiva conservacionista. Esses temas geradores podem contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas a respeito das relações entre humanos e natureza (FLEURI, 2017). Como educadores ambientais, temos o desafio de avançar na aplicação desses princípios, aprender com os povos originários e ensinarmos, dentro das nossas possibilidades, em um diálogo igualitário.

Por fim, as imagens apresentadas são alguns exemplos da forma como os povos indígenas são representados nos livros de Ciências mais utilizados na Paraíba. Ao longo da pesquisa identificamos algumas informações contraditórias e fragmentadas que reforçam a capacidade que os livros didáticos têm de fazer aparecer e desaparecer os indígenas na história do Brasil (GRUPIONI, 1995). De modo geral, os livros analisados acatam as exigências legais. Contudo, é necessário repensar as formas de aplicar essa temática nos currículos e reavaliar as formas de representação dos povos originários nos livros didáticos utilizados pelas escolas de todo o país.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado até aqui, podemos perceber as demandas e os objetivos a serem alcançados em torno da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena na disciplina de Ciências. A obrigatoriedade desses conteúdos está ligada às problemáticas em volta de grupos que foram e ainda são alvos de muitos preconceitos. Após a análise dos documentos aqui apresentados, buscamos refletir a respeito das formas como os povos indígenas são representados nos livros didáticos. Como mencionamos anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9396/1996, apresenta dispositivo legal em relação às disciplinas na qual devem ser ensinados, especialmente artes, história e literatura, contudo esses termos não implicam na exclusividade. Como apresentado nesta pesquisa, essa temática perpassa diversas áreas das disciplinas escolares e pode ser um tema gerador de muitas discussões.

Nosso foco foi compreender como a disciplina de Ciências aborda a temática ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais. O objetivo foi analisar a presença de conteúdos que envolvem a temática indígena nos livros das três coleções mais utilizadas no estado da Paraíba. Por meio de documentos oficiais disponibilizados pelo FNDE, foi possível verificar quais as coleções de livros didáticos mais utilizados no Brasil, regiões e estados do país, como foco na Paraíba. Identificamos as três coleções mais usadas no estado, são elas “Araribá Mais Ciências”, “Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano” e “Teláris Ciências”. As duas primeiras coleções, com as maiores quantidades de exemplares distribuídos nas escolas, são da mesma editora.

Os livros didáticos analisados ainda abordam a temática indígena de forma superficial, muitas vezes apresentando imagens estereotipadas, sem preocupação com a diversidade, breves informações, principalmente relacionando os povos originários a conhecimentos antigos ou a um conjunto de vocábulos e por fim, como elemento ilustrativo sobre algum tema relacionado. Apesar disso, os livros analisados demonstraram certo esforço na abordagem da temática, mas ainda precisa ser repensada, visto que, além de ser uma temática pouco abordada, não é problematizada, quase não se fala das lutas por direitos ou das contribuições desses povos nos campos da história, ciências ou literatura.

Foram formuladas duas categorias referentes às formas de representação da temática e como estas poderiam ser classificadas a partir de indicadores de estereótipos ou de visão crítica. Nas três coleções analisadas, o principal estereótipo identificado foi explicitar os povos indígenas como grupos homogêneos, o que implica em visões distorcidas para o Ensino de Ciências e em silenciamento dos conflitos ambientais. Entre as três coleções estudadas, a coleção que foi menos escolhida pelas escolas é a com mais indicadores de visões críticas sobre os indígenas, enquanto a coleção mais escolhida é a que possui mais indicadores de estereótipos. Isso implica em analisar com mais cuidado a escolha desses LD nas escolas, bem como resulta em novos questionamentos a respeito das demais coleções, não analisadas nesta

pesquisa.

Das três coleções analisadas, concluímos que ainda há uma perspectiva equivocada e homogeneizadora a respeito da temática indígena, embora exista um certo empenho em abordar o conteúdo de forma construtiva e com maior frequência. Outra observação pertinente para a pesquisa foi constatar a deficiência em relação à representação da diversidade dos povos indígenas. Das imagens apresentadas em todas as coleções a maior parte apresenta povos do Norte e Centro-Oeste, apenas uma menciona um dos grupos indígenas do nordeste, embora sejam a segunda maior população por regiões do Brasil.

Ao longo da pesquisa conseguimos alcançar os objetivos propostos, identificando a presença dos conteúdos em questão e também suas possíveis contribuições para abordagem da questão ambiental. A análise aqui apresentada não esgota as possibilidades de novos trabalhos, as obras estão repletas de questões a serem analisadas para que os conhecimentos propostos nelas alcancem um teor mais crítico em relação à abordagem das temáticas envolvendo as diversidades étnico-raciais e socioculturais que constituem a população brasileira.

Analisar as coleções de livros didáticos de Ciências pode contribuir para promover novos olhares a respeito das representações do outro nesses materiais. Como disciplina as Ciências têm o compromisso de formar cidadãos críticos a respeito das questões políticas, socioambientais e culturais, promovendo o respeito a si próprio e ao outro e propondo alternativas para os desafios do mundo contemporâneo.

A presente pesquisa contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal crítico a respeito da diversidade na sala de aula, enquanto professor em formação é fundamental pensar novas perspectivas de conhecimento, as questões apontadas ao longo deste trabalho mostram a demanda de dialogar com outras culturas de forma igualitária, entendendo sua história e respeitando suas formas de conhecimento e de expressão na contemporaneidade.

Por último, vale salientar que este trabalho foi realizado a partir de um recorte da Paraíba, dessa forma é necessário que sejam feitas novas pesquisas para analisar e discutir se esse cenário se repete em outros estados ou em todo o país. Além disso, é de grande importância entender se essas representações majoritariamente acríicas também ocorrem em relação a outros grupos de povos tradicionais brasileiros, a exemplo das comunidades quilombolas, ribeirinhos e povos do campo.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Mec/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002. p. 69-90.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, v. 8, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de abril. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e

quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>.

CANTO, E. L. do; CANTO, L. C.. **Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano**. 6. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

CARNEVALLE, M. R.. **Araribá Mais Ciências**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

CAVALLO, Gonzalo Aguilar. Conhecimentos ecológicos indígenas e recursos naturais: a descolonização inacabada. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 373-390, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0024>.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA/ Diretoria de Educação Ambiental(org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

FAO; FILAC. **Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques - Una oportunidad para la acción climática en Latina América y el Caribe**. Santiago: Fao, 2021. 173 p. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cb2953es/cb2953es.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FEITOSA, Antonia Arisdélia Fonseca; MIRANDA, George Emmanuel Calvacanti de. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O IDEAL DA SUSTENTABILIDADE: cenário do presente e perspectivas. In: LIMA, Rivete Silva de; FEITOSA, Antonia Arisdélia Fonseca; SILVA, Marluce Pereira da. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: resignificando saberes no PROFBIO**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 259-278.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4995. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 11 fev. 2023

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, abr. 1999.

FOLADORI, Guillermo. O capitalismo e a crise ambiental. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, [S.L.], n. 19, p. 31-36, 13 maio 1999. **Raízes Revista de Ciências Sociais e Econômicas**. <http://dx.doi.org/10.37370/raizes.1999.v.150>.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola** : subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e



professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 39-60, dez. 2009.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H.. **Teláris Ciências**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2018.

GONÇALLO, R. L. A.; KATO, D. S.; OVIGLI, D. B.; SANTOS, E. C. A. dos. Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica. **Revista Vértices**, [S.I.], v. 21, n. 1, p. 18-27, nov. 2019. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/11662>. Acesso em: 24 maio 2023.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi; SILVA, Aracy Lopes da.. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**. Brasília: MEC/MARE. 1995.

GRUPIONI, L. D. B.. Índios: passado, presente e futuro. In BRASIL. **Índios no Brasil**. v. 1. Cadernos da TV Escola. p. 07-36. 2001

GUIMARÃES, M; MEDEIROS, H. Q. de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA- Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, edição especial, julho de 2016.

KOEPPE, Cleise Helen Botelho. **Desmistificando preconceitos em relação às etnias indígenas brasileiras contemporâneas na educação em ciências do ensino fundamental: contribuições das etnociências e das tecnologias de informação e comunicação**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LAYRARGUES, Phelippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2023.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. **Historiæ**, [S. I.], v. 3, n. 3, p. 165-184, 18 jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268>. Acesso em: 24 maio 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do pnld. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882004000200006>.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 24 maio 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria do; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 3, n. 11, p. 340-356, 31 dez. 2018. Associação de Estudos E Pesquisas Em Políticas E Practicas Curriculares. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.42365>.

NASCIMENTO, G.G.O. **O livro didático no ensino de Biologia**. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

NAZARENO, Elias. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temporis [Ação]**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 35-60, jan. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. 384 p.

PEREIRA, Thais Michelle Barboza. **Análise de conteúdo sobre educação ambiental em livros didáticos do 6º ano de ciências do ensino fundamental**. 2017. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2017.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global Editora, 2004.

RIBEIRO, Berta G.. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

SILVA, Bruna Jéssica Cabral; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Desafios para repensar a imagem indígena: A Lei 11.645/08 e as lacunas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Desenho e Educação**, Feira de Santana, v. 1, n. 1, abr. 2022.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, dez. 2014.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, 21 dez. 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.27711>.

SIQUEIRA, Adriel Jonathas Fernandes. **Entre penas e flechas : representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da Lei nº 11.645/08**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In. ONU. **Conferência Geral das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura**. 20ª Reunião, Paris 1978.

SOARES, Valclécia Bezerra. **A construção do indígena nos materiais didáticos de Sociologia: realizações e desafios**. 2020. 93 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em

pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, N. 2, P. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

VASCONCELOS, Myziara Miranda da Silva. **Povos indígenas na Paraíba: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental (1996-2015)**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade, João Pessoa, 2017.

VIANA, Nildo. Capitalismo e destruição ambiental. **Ateliê Geográfico**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 179, 26 fev. 2017. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ag.v10i3.44854>.

**APÊNDICE A** - Quadros referente às informações encontradas na análise das coleções dos livros didáticos de Ciências.

**Quadro I** - Informações encontradas nos livros da coleção Araribá Mais.

<b>Coleção Araribá Mais Ciências</b>	
<b>6° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
59	Fragmento textual
64	Atividade
81	Fragmento textual
99	Fragmento textual
108	Fragmento textual
109	Fragmento textual
130	Fragmento textual
131	Fragmento textual e Figura
145	Fragmento textual
<b>7° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
64	Fragmento textual
88	Atividade
89	Figura
156	Figura
166	Fragmento textual
<b>8° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
157	Fragmento textual
199	Atividade
<b>9° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
120	Fragmento textual

121	Fragmento textual
122	Atividade e Figura
125	Atividade
128	Fragmento textual
184	Fragmento textual
186	Fragmento textual e Figura
187	Fragmento textual e Figura
194	Atividade
215	Fragmento textual

**Quadro II** - Informações encontradas nos livros didáticos da coleção Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano.

<b>Coleção Ciências Naturais aprendendo com o cotidiano</b>	
<b>6° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
182	Fragmento textual
206	Imagem
<b>7° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
18	Fragmento textual
19	Imagem
21	Fragmento textual
176	Fragmento textual
183	Fragmento textual
<b>8° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
42	Atividade
133	Atividade
<b>9° Ano</b>	

Não foram encontrados conteúdos relacionados a temática

**Quadro III** - Informações encontradas nos livros didáticos da coleção Teláris.

<b>Coleção Teláris Ciências</b>	
<b>6° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
17	Fragmento textual e Figura
44	Fragmento textual e Figura
78	Fragmento textual
81	Fragmento textual
95	Fragmento textual
144	Atividade
146	Atividade
173	Figura
<b>7° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
77	Fragmento textual
80	Fragmento textual
81	Fragmento textual
89	Fragmento textual
93	Atividade
95	Fragmento textual
98	Fragmento textual e Figura
115	Fragmento textual e Figura
118	Fragmento textual
130	Fragmento textual
233	Figura
234	Fragmento textual
253	Fragmento textual

<b>8° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
115	Fragmento textual
132	Fragmento textual
198	Figura
221	Fragmento textual
225	Fragmento textual
<b>9° Ano</b>	
<b>Páginas</b>	<b>Forma de apresentação do conteúdo</b>
79	Fragmento textual
87	Fragmento textual
90	Fragmento textual
91	Fragmento textual
92	Fragmento textual
94	Figura
99	Atividade
198	Figura
215	Fragmento textual
216	Fragmento textual
217	Fragmento textual e Figura
218	Fragmento textual e Figura
224	Fragmento textual